Niveau(x) d'enseignement : 4 Numéro EDUQ : 9570659
Centre d'intérêt : 751

Chartrand, Suzanne G.

Modèle pour une didactique du discours argumentatif écrit en classe de français / Suzanne-G. Chartrand. -- Montréal : Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Vice-décanat aux études supérieures et à la recherche, 1995.
xiii, 313 p. ; 24 cm. -- (Collection Prix Jeanne-Grégoire) -- (Les Publications de la Faculté des sciences de l'éducation)

Résumé : f. iii. "Cet ouvrage correspond à la thèse telle que soutenue en 1992"--P. prélim. Code : TH-012. Bibliogr. : p. 269-282.

ISBN 2-920298-90-9

Vedette(s)-secondaire(s) : Université de Montréal. Faculté des sciences de l'éducation. Vice-décanat aux études supérieures et à la recherche

Descripteur(s) : Français (Langue) * Langue maternelle * Discours * Didactique * Langue écrite * Compréhension * Modèle * Approche systémique * Thèse * Secondaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de sujet : Argumentation

Cette recherche doctorale s'inscrit dans le domaine de la didactique du français, langue maternelle, auquel elle entend contribuer par l'élaboration d'un modèle de compréhension du discours argumentatif écrit. La première partie rassemble les matériaux sous-jacents à la production du modèle, à savoir la problématique, la définition de l'objet de recherche, les objectifs de la recherche, l'enseignement du discours argumentatif dans le contexte scolaire québécois, l'orientation didactique et une recension des écrits sur la question, diverses représentations théoriques du discours argumentatif et, finalement, les principes de la modélisation systémique. La seconde partie fait état du processus de modélisation qui permet de saisir le discours argumentatif à travers ses dimensions structurelle, fonctionnelle et évolutive. La troisième partie présente des pistes d'activités à mener dans la classe de français pour la réception et pour la compréhension des discours argumentatifs écrits.

Niveau(x) d'enseignement : 4 Numéro EDUQ : 9570659
Centre d'intérêt : 751

Chartrand, Suzanne G.

Modèle pour une didactique du discours argumentatif écrit en classe de français / Suzanne-G. Chartrand. -- Montréal : Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Vice-décanat aux études supérieures et à la recherche, 1995.
xiii, 313 p. ; 24 cm. -- (Collection Prix Jeanne-Grégoire) -- (Les Publications de la Faculté des sciences de l'éducation)

Résumé: f. iii. "Cet ouvrage correspond à la thèse telle que soutenue en 1992"--P. prélim. Code: TH-012. Bibliogr.: p. 269-282.

ISBN 2-920298-90-9

Vedette(s)-secondaire(s): Université de Montréal. Faculté des sciences de l'éducation. Vice-décanat aux études supérieures et à la recherche

Descripteur(s): Français (Langue) * Langue maternelle * Discours * Didactique * Langue écrite * Compréhension * Modèle * Approche systémique * Thèse * Secondaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de sujet: Argumentation

Cette recherche doctorale s'inscrit dans le domaine de la didactique du français, langue maternelle, auquel elle entend contribuer par l'élaboration d'un modèle de compréhension du discours argumentatif écrit. La première partie rassemble les matériaux sous-jacents à la production du modèle, à savoir la problématique, la définition de l'objet de recherche, les objectifs de la recherche, l'enseignement du discours argumentatif dans le contexte scolaire québécois, l'orientation didactique et une recension des écrits sur la question, diverses représentations théoriques du discours argumentatif et, finalement, les principes de la modélisation systémique. La seconde partie fait état du processus de modélisation qui permet de saisir le discours argumentatif à travers ses dimensions structurelle, fonctionnelle et évolutive. La troisième partie présente des pistes d'activités à mener dans la classe de français pour la réception et pour la compréhension des discours argumentatifs écrits.

LES PUBLICATIONS
DE LA FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

MODÈLE POUR UNE DIDACTIQUE DU DISCOURS ARGUMENTATIF ÉCRIT EN CLASSE DE FRANÇAIS

SUZANNE-G. CHARTRAND

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation
Vice-décanat aux études supérieures et à la recherche

95-70659

LES PUBLICATIONS
DE LA FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

COLLECTION PRIX JEANNE-GRÉGOIRE

MODÈLE POUR UNE DIDACTIQUE DU DISCOURS ARGUMENTATIF ÉCRIT EN CLASSE DE FRANÇAIS

Cet ouvrage correspond à la thèse telle que soutenue en 1992

SUZANNE-G. CHARTRAND

Dépôt légal: 2e trimestre 1995
ISBN 2-920298-90-9
Bibliothèque nationale du Canada
Bibliothèque nationale du Québec

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation
Vice-décanat aux études supérieures et à la recherche

Comité des publications de la Faculté des sciences de l'éducation
Manuel Crespo, vice-doyen aux études supérieures et à la recherche
Michel Laurier, président
Colette Dufresne-Tassé
Max Giardina
Nicole Van Grunderbeeck

Secrétaire administrative: D. Rollande Sabourin

Dactylographie et mise en page: Josée Pasquini

Comité de sélection du Prix Jeanne-Grégoire 1993
Gabriel La Rocque, président
Mohamed Hrimech
Ewa Puchalska

Vice-décanat aux études supérieures et à la recherche
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal
C.P. 6128, succursale Centre-ville
Montréal (Québec)
H3C 3J7

Téléphone: (514) 343-5887
Télécopieur: (514) 343-2283

MODÈLE POUR UNE DIDACTIQUE DU DISCOURS ARGUMENTATIF ÉCRIT EN CLASSE DE FRANÇAIS

Suzanne-G. CHARTRAND

SOMMAIRE

Cette recherche doctorale s'inscrit dans le domaine de la didactique du français. Elle s'intéresse au développement des habiletés discursives des jeunes dans le cadre de l'enseignement du français. Sa principale contribution consiste en l'élaboration d'un modèle de compréhension du discours argumentatif écrit, étape essentielle pour l'élaboration d'une didactique de ce type de discours.

La thèse est composée de trois parties, relativement autonomes. La première, intitulée les coordonnées de la recherche, rassemble les matériaux sous-jacents à la production du modèle du discours argumentatif écrit, à savoir les éléments constitutifs de la problématique (chapitre I), la définition provisoire de l'objet de recherche (chapitre II), les objectifs heuristiques (chapitre III), diverses représentations théoriques du discours argumentatif issues des domaines de la rhétorique, de la logique naturelle, de la pragmatique linguistique, de la psycholinguistique, de l'analyse du discours et de la pragmatique textuelle (chapitre VI) ainsi que les principes de la modélisation systémique (chapitre VII). Les contextes scolaires passés et actuels par rapport auxquels se situe notre intervention théorique font l'objet d'une présentation (chapitre IV) qui est suivie d'une définition de notre orientation didactique et d'une recension des principaux écrits sur le discours argumentatif pour la didactique du français langue maternelle (chapitre V).

La seconde partie fait état du processus de modélisation. Le discours argumentatif écrit est saisi à travers ses dimensions structurelle, fonctionnelle et évolutive. Le chapitre VIII concerne la dimension structurelle de l'objet modélisé, c'est-à-dire la recherche des invariants du système et de leur organisation; elle pondère une définition ontologique. La dimension dynamique, quant à elle, permet une définition fonctionnelle de la production-réception de ce type de discours, elle fait l'objet du chapitre IX. La dimension évolutive de l'objet, par contre, n'a pas pu être l'objet d'une définition opératoire, vu l'état actuel de la recherche. Le chapitre X esquisse un aspect de l'évolution du discours argumentatif écrit à travers un survol de l'histoire de ses représentations. Ces chapitres sont clos par une discussion sur le modèle élaboré.

La troisième partie, de moindre envergure, présente des pistes d'activités à mener dans la classe de français pour la réception et pour la compréhension des discours argumentatifs écrits. Elle permet de concrétiser l'intention modélisatrice en illustrant comment l'enseignement et l'apprentissage de ce type de discours peuvent tirer profit du modèle élaboré sur le discours argumentatif écrit dont nous espérons avoir montré l'importance pour la formation de citoyens critiques.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE iii
TABLE DES MATIÈRES v
LISTE DES FIGURES ix
REMERCIEMENTS xi
DÉDICACE xiii
INTRODUCTION GÉNÉRALE 1

PREMIÈRE PARTIE : LES COORDONNÉES DE LA RECHERCHE 9

CHAPITRE I. LA PROBLÉMATIQUE 11

Introduction 11
I. 1 L'enseignement du discours argumentatif 11
I. 2 Une didactique en chantier 15
I. 3 Une thématique vieille comme le monde et pourtant très actuelle 16
I. 4 L'importance sociale du discours argumentatif 18

CHAPITRE II. LA DÉFINITION DE L'OBJET DE RECHERCHE 21

Introduction 21
II.1 Les définitions canoniques et les dimensions de l'argumentation 21
II.2 Persuader ou convaincre 26
II.3 Les notions de texte et de discours 29
II.4 Une définition provisoire de l'objet de recherche 31

CHAPITRE III. LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE 33

Introduction 33
III.1 Les objectifs externes 33
III.2 L' objectif interne 35

CHAPITRE IV. L'ENSEIGNEMENT DU DISCOURS ARGUMENTATIF DANS LE CONTEXTE SCOLAIRE QUÉBÉCOIS 39

Introduction 39
IV.1 La pratique scolaire de l'argumentation dans la formation classique 39
IV.1.1 La rhétorique et l'enseignement littéraire 40
IV.1.2 La dissertation française 41
IV.2 Les principaux paramètres de l'enseignement du discours argumentatif 43
IV.2.1 Le programme de français du secondaire 44
IV.2.2 Les manuels de français de 5e secondaire 47
IV.2.3 Les attentes sociales 50
Conclusion 51

CHAPITRE V. LA DIDACTIQUE ET DES CONTRIBUTIONS POUR L'ENSEIGNEMENT ET POUR L'APPRENTISSAGE DU DISCOURS ARGUMENTATIF 53

Introduction 53
V.1 Une orientation didactique 54
V.2 Des typologies pour la didactique 56
V.2.1 La typologie de Schneuwly 56
V.2.2 La typologie de Petitjean 58
V.3 Vers la caractérisation du texte/discours argumentatif 60
V.3.1 Les recherches d'Adam sur les superstructures 60
V.3.2 Le modèle de l'équipe de Bronckart 63
V.4 Les contributions de la didactique du français au sujet du discours argumentatif 66
V.4.1 Des propositions générales pour une didactique du discours argumentatif 67
V.4.2 La didactique de la production de textes/discours argumentatifs 70
V.4.3 La didactique de la réception des discours argumentatifs 78
V.4.4 Le matériel didactique 80
Conclusion 84

CHAPITRE VI. DIVERSES REPRÉSENTATIONS DU DISCOURS ARGUMENTATIF 85

Introduction 85
VI.1 La rhétorique 87
VI.1.1 De la rhétorique antique à la nouvelle rhétorique 87
VI.1.2 La nouvelle rhétorique de Perelman et d'Olbrechts-Tyteca 92
VI.2 Le schéma de l'argumentation chez Toulmin 99
VI.3 La logique naturelle et l'activité argumentative 102
VI.3.1 La logique naturelle et la notion de schématisation 102
VI.3.2 L'étude de l'activité argumentative 103
VI.3.3 Les liens entre l'argumentation, l'énonciation et la cognition 107
VI.4 Des recherches en psychologie du langage et en psycholinguistique 108
VI.5 L'argumentation dans la langue 112
VI.5.1 La théorie linguistique de l'argumentation d'Anscombre et de Ducrot 113
VI.5.2 Une théorie polyphonique de l'énonciation 118
VI.5.3 La pragmatique illocutoire 121
Conclusion 125
VI.6 Diverses notions pour la description du discours argumentatif 125
Introduction 125
VI.6.1 La notion de dialogisme chez Bakhtine 126
VI.6.2 L'idéologie dans le discours 131
VI.6.3 Les notions de connotation et d'implicite 134
VI.7 La pragmatique de la réception chez Eco 140
VI.7.1 Le lecteur modèle 141
VI.7.2 L'auteur modèle et l'auteur empirique 142
VI.7.3 La mécanique de l'interprétation 142
Conclusion 147

CHAPITRE VII. LA MODÉLISATION SYSTÉMIQUE 149

Introduction 149
VII.1 L'épistémologie et la méthodologie de recherche 149
VII.1.1 Le paradigme systémique 149
VII.1.2 Les préceptes de l'approche systémique 151
VII.1.3 La notion de système 153
VII.1.4 Le modèle 155
VII.1.5 La validité du modèle 156
VII.1.6 Les limites et les dangers de la modélisation 156
VII.2 La modélisation systémique 156
VII.2.1 Les principes directeurs 157
VII.2.2 Les modalités d'élaboration du modèle 157

DEUXIÈME PARTIE : UN MODÈLE POUR UNE DIDACTIQUE DU DISCOURS ARGUMENTATIF ÉCRIT 163

Introduction de la deuxième partie 165

CHAPITRE VIII. LA DÉFINITION ONTOLOGIQUE DU DISCOURS ARGUMENTATIF 167

Introduction 167
VIII.1 Les composants communicationnels 168
VIII.1.1 L'auteur empirique 169
VIII.1.2 L'auditoire et le lecteur empirique 169
VIII.1.3 Le contexte spatio-temporel et le lieu social 170
VIII.1.4 Le but du discours 171
VIII.2 Les composants énonciatifs 172
VIII.2.1 Qui «parle» dans le discours ? 172
VIII.2.2 À qui «parle» le discours ? 175
VIII.2.3 Que vise le discours ? 177
VIII.2.4 De quoi «parle» le discours ? 178
VIII.3 Les composants textuels 179
VIII.4 Les composants argumentatifs 182
VIII.5 L'organisation des composants 188
Conclusion 190

CHAPITRE IX. LA DÉFINITION FONCTIONNELLE DU DISCOURS ARGUMENTATIF 193

Introduction 193
IX.1 La production discursive 193
IX.1.1 Un modèle général de production discursive 193
IX.1.2 Un modèle de production du discours argumentatif 198
IX.2 La réception du discours argumentatif 219
Conclusion 223

CHAPITRE X. LA DÉFINITION ÉVOLUTIVE DU DISCOURS ARGUMENTATIF 225

Introduction 225
X.1 L'évolution des représentations du discours argumentatif 226
Conclusion 234

Conclusion de la deuxième partie 235

TROISIÈME PARTIE : PISTES D'ACTIVITÉS 241

CHAPITRE XI. PISTES D'ACTIVITÉS POUR LA RÉCEPTION ET LA PRODUCTION DES DISCOURS ARGUMENTATIFS 243

Introduction 243
XI.1 Quels objectifs pour l'enseignement et pour l'apprentissage des discours argumentatifs ? 244
XI.2 Des pistes d'activités pour la réception des discours argumentatifs 247
XI.2.1 L'observation des composants communicationnels et énonciatifs 248
XI.2.2 Le repérage de la stratégie énonciative 249
XI.2.3 L'organisation du discours 250
XI.2.4 L'observation de la structure discursive 253
XI.3 Pistes d'activités pour la production des discours argumentatifs 253
XI.3.1 Les conditions préalables à la production des textes argumentatifs écrits 254
XI.3.2 La sensibilisation à la superstructure prototypique 257
XI.3.3 Travailler certains mécanismes linguistiques 259
XI.3.4 Travailler les problèmes de textualisation dans les textes des élèves 261
Conclusion 262

CONCLUSION GÉNÉRALE 263

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES 269

ANNEXE I : Corpus de textes argumentatifs 283

ANNEXE II : Composants communicationnels et énonciatifs 291

ANNEXE III : Stratégie énonciative 293

ANNEXE IV : Structuration argumentative 297

ANNEXE V : Stratégie discursive 299

LISTE DES PUBLICATIONS DE LA FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION 303

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Niveaux de coopération textuelle 146

Figure 2 : Le paradigme systémique 161

Figure 3 : La triangulation systémique 161

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier Madame Marie-Christine Paret, professeure et chercheure au Département de didactique de l'Université de Montréal. Elle a soutenu ma démarche avec constance et enthousiasme. Son sens critique, sa rigueur et son ouverture d'esprit ont été d'une qualité inestimable.

Mes remerciements vont aussi à Monsieur Gérard Potvin, professeur et chercheur au Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation. Il m'a permis d'expérimenter avec beaucoup de bonheur les mérites de l'argumentation heuristique.

Je désire exprimer ma gratitude envers M. Dominique Guy Brassart de l'Université de Lille III pour sa précieuse collaboration et MM. Jean-Michel Adam de l'Université de Lausanne, Marc Angenot de l'Université McGill, Bernard Schneuwly de l'Université de Genève et Michel Thérien de l'Université de Montréal qui ont accepté de lire certaines pages de cette thèse et qui m'ont fait des critiques judicieuses.

Enfin, je remercie M. Gilles McMillan qui a toujours été solidaire de ma démarche et dont les exigences de rigueur jointes à une grande créativité m'ont beaucoup stimulée.

Cette recherche a bénéficié de l'appui du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada sous la forme de bourses d'études doctorales.

À Dassise Farmer

INTRODUCTION GÉNÉRALE

La complexité nous rend sensibles à des évidences endormies : l'impossibilité d'expulser l'incertitude de la connaissance.

(Morin, *La méthode*, 1977 : 383)

Or, ce qui est important pour la compréhension d'un texte, ce sont non seulement les indications qu'il apporte au destinataire, mais tout autant les manoeuvres auxquelles il le contraint, les cheminements qu'il lui fait suivre.

(Ducrot, *Les mots du discours*, 1980 : 11)

[...] la didactique est née de la critique et de l'action pour une transformation de l'école;

(Schneuwly, *La Lettre de l'Association*, 1991 : 2)

Cette recherche doctorale s'inscrit dans le domaine de la didactique du français langue maternelle auquel elle entend contribuer par la modélisation du discours argumentatif écrit. Cette thèse a donc un caractère essentiellement théorique. Se situant passablement en amont de la pratique pédagogique, elle ne vise pas à développer des démarches et des contenus d'enseignement et d'apprentissage du discours argumentatif écrit pour la classe de français (langue maternelle, langue d'origine, langue nationale). Elle ne tente pas non plus d'élaborer une didactique de ce type de discours, mais plutôt d'en proposer un jalon essentiel : une représentation théorique globale. Son objectif est de produire un modèle de compréhension du discours argumentatif écrit dans la perspective du développement d'une didactique de l'argumentation en classe de français.

Nous avons choisi de modéliser le discours argumentatif écrit, excluant le discours se construisant dans une situation d'échanges oraux entre deux ou plusieurs partenaires, à la fois pour des raisons d'ordre méthodologique et téléologique. D'une part, dans le cadre d'une recherche doctorale, et, surtout, compte tenu de l'état des disciplines contributoires, il nous a semblé trop ambitieux de modéliser les formes mono et polygérées, écrites et orales du discours argumentatif. Ayant à choisir, nous avons opté pour la modélisation du discours argumentatif monogéré écrit, qu'il se présente sous la forme écrite ou oralisée (un discours politique lu à la radio, par exemple), à cause des enjeux pédagogiques et didactiques qu'il représente.

Notre projet a eu deux défis à relever. Le premier tient à son objet, le second à son domaine. Le discours argumentatif écrit couvre un champ d'investigation extrêmement étendu, complexe et qui est actuellement en plein essor, bien qu'il remonte à plus de deux mille ans. Le nombre d'ouvrages et d'articles publiés depuis que nous avons commencé notre travail, à la fin de l'année 1989, illustre la vitalité actuelle de la recherche sur le raisonnement sur le discours argumentatifs écrits, signalant par le fait même les enjeux qui se nouent autour et dans l'énonciation argumentative. Il a fallu conceptualiser ce (proto)type de discours en tenant compte de contributions hétérogènes et multiples, sans toutefois se perdre dans le maquis des problématiques disciplinaires, des positions théoriques et des définitions à propos de cet objet discursif.

C'est parce que la présente étude relève du domaine de la didactique du français qu'un deuxième défi devait être affronté. En effet, ce domaine en est à se constituer une problématique, un appareil conceptuel et un dispositif théorique. Aussi, le chercheur en didactique ne dispose-t-il pas encore de balises éprouvées pour mener son heuristique. Il doit choisir, parmi des orientations concurrentes, celle qu'il entend faire sienne et discriminer parmi plusieurs approches hétérogènes, théoriquement légitimes, mais pas nécessairement compatibles et inégalement opératoires dans la classe de français. Pour contribuer au développement de la didactique par la théorisation d'un de ses objets d'études, il fallait donc circonscrire avec rigueur une orientation programmatique à l'intérieur de cette discipline en voie de constitution. Aussi est-il nécessaire d'expliciter les implications de cette orientation didactique avant d'exposer les raisons qui nous ont fait choisir de mener une recherche spéculative visant à modéliser le discours argumentatif écrit.

La didactique du français langue maternelle est concernée par l'acquisition du français, son enseignement et son apprentissage dans le cadre de la discipline scolaire appelée le français. Elle se situe au carrefour des sciences du langage et des sciences de l'éducation qui constituent ses principales disciplines contributoires. Elle revendique aujourd'hui le statut de discipline autonome et spécifique. Ses principales démarches consistent à théoriser les pratiques scolaires actuelles relatives à l'enseignement et à l'apprentissage du français, à savoir les contenus et les démarches d'enseignement, les processus et les démarches d'apprentissage ainsi que les paramètres sociopolitiques, culturels et historiques relatifs à la langue et à son enseignement, puis à les modifier en élaborant des stratégies alternatives d'intervention dans les classes.

La didactique du français ainsi comprise est une discipline d'action : elle veut transformer les pratiques scolaires qui vouent à l'échec bon nombre d'enfants et d'adolescents. Elle poursuit les objectifs sociaux de démocratisation de l'école et d'épanouissement individuel, social et culturel des jeunes. Dans cette optique, la classe

de français doit favoriser le développement de toutes les compétences langagières et amener les élèves à être des lecteurs, orateurs, auditeurs et scripteurs efficaces et habiles certes, mais aussi critiques, c'est-à-dire capables de saisir les intérêts sociaux manifestés dans et par les discours, de les évaluer et de se situer par rapport à eux. C'est dans cette perspective de transformation des pratiques scolaires, en particulier de celles actualisées dans la classe de français, que nous menons cette recherche.

Le discours argumentatif écrit occupe une place stratégique dans tous les programmes de français de la francophonie, ce qui est corroboré par l'importance des enjeux autour de l'évaluation de sa maîtrise à la fin du secondaire. Cela provient sans doute de son importance sociale. En effet, le discours argumentatif, qui se manifeste sous des formes extrêmement variées (de l'essai au slogan politique ou publicitaire, en passant par l'éditorial ou la chronique touristique) est très prégnant et très valorisé dans nos sociétés car il est au coeur de nombreuses pratiques sociales liées à des enjeux de pouvoir. En conséquence, sa maîtrise est-elle fondamentale dans une société qui se veut démocratique. C'est à l'école, et plus spécifiquement à la classe de français, que revient la tâche d'assurer la maîtrise de ce type de discours.

Pourtant, les savoirs et les savoirs-faire qu'il requiert sont loin d'être l'objet de pratiques d'enseignement et d'apprentissage adéquates; la didactique des discours écrits, d'une part, et celle du discours argumentatif, de l'autre, sont encore en chantier et tardent à proposer des pistes d'intervention. Il est donc urgent de bâtir une didactique du discours argumentatif écrit qui change ou affine les pratiques actuelles de réception et de production de ce type de discours en classe, et qui remette aussi en question la conception même du discours argumentatif véhiculée par l'école, à la lumière des réflexions et des théories actuelles dans les sciences du langage et de la cognition.

Ces études, qu'elles proviennent des sciences du langage (de la rhétorique, de la pragmatique linguistique, de l'analyse du discours, de la sociocritique des textes) ou des sciences de la cognition (de la logique naturelle, de la psychologie cognitive) mettent en évidence la valeur épistémique d'opinion ou de croyance des propositions constitutives du raisonnement à l'oeuvre dans le discours argumentatif. En effet, le discours argumentatif se fonde essentiellement sur la *doxa* (l'opinion courante), c'est-à-dire sur ce qui relève d'un courant d'opinion, au sens trivial du terme, ou d'une configuration idéologique déterminée. Dans le discours argumentatif, les représentations sociales des interlocuteurs ont donc un rôle fondateur. Cependant, le caractère doxologique de ce type de discours est le plus souvent occulté par le recours à des manoeuvres linguistiques qui visent à le présenter comme un discours essentiellement rationnel, rigoureux, voire «logique». Pourtant, les travaux en logique naturelle et en psychologie cognitive sur le raisonnement argumentatif constitutif de ce type de

discours montrent que cette forme particulière de raisonnement se soustrait aux critères de vérité, d'ordre et de validité propres, par exemple, à la logique formelle.

En privilégiant l'étude de textes à caractère argumentatif fortement codifiés ayant un «un effet rhétorique de rigueur» (Duval, 1990). Comme la dissertation, l'éditorial ou l'essai, l'école véhicule une conception logicisante et réductrice de l'argumentation qui occulte, entre autres, sa visée idéologique particulière.

Le retard de la didactique du français, langue maternelle, à étudier ce type de discours a souvent été interrogé. Cependant, l'urgence de proposer des pistes d'intervention est de plus en plus ressentie, suscitant la poursuite d'un nombre grandissant de travaux de recherche et de réflexion. Il est cependant remarquable que, malgré leur diversité, la très grande majorité des écrits en didactique du français sur le discours argumentatif écrit adopte un point de vue de départ relativement proche et néglige d'investiguer certains de ses aspects fondamentaux. Le discours argumentatif écrit est d'abord défini à partir de sa visée ou de son but : agir sur le destinataire afin d'emporter son adhésion, bref le persuader ou le convaincre. Ce faisant, ce sont ses propriétés pragmatiques qui ont le plus fait l'objet de théorisations et de propositions didactiques. Cette orientation de recherche, sans doute influencée par l'essor des pédagogies fonctionnelles et communicatives, a amené plusieurs chercheurs à considérer que le discours argumentatif écrit, comme produit d'un acte illocutoire d'argumentation, pouvait épouser des formes textuelles multiples, voire n'en avoir même aucune propre. Ainsi les aspects spécifiquement textuels des produits verbaux relevant de ce type discursif, autant au plan superstructurel qu'aux divers plans de texte, ont été peu étudiés. Les invariants spécifiques à la discursivité argumentative et «les lois du genre» (Eco, 1985) ont été aussi laissés de côté. Par ailleurs, un courant de recherche d'origine psychologique s'est centré sur l'examen des unités linguistiques en tant que marques des opérations langagières impliquées dans la production discursive écrite. Compte tenu des genres de textes analysés (discours politique, éditorial, texte didactique), une emphase considérable a été mise sur l'étude des connecteurs et des organisateurs textuels, mettant en valeur les caractères prétendument logiques et rigoureux de ces genres de discours généralement considérés comme argumentatifs.

Sans sous-estimer l'intérêt de ces contributions pour le développement d'une didactique du discours argumentatif, il nous semble, à la suite de Dominique G. Brassart (1987), qui fait une œuvre de pionnier dans ce domaine, qu'une représentation adéquate d'un type de discours dans une perspective didactique doit conjuguer la description des structures et des propriétés textuelles (aux différents plans du texte) et pragmatiques. De plus, selon nous, elle doit saisir l'objet discursif à travers ses invariants et ses transformations, définir à la fois sa dimension ontologique, sa structure ou son

organisation et sa dimension dynamique, son fonctionnement. Enfin, comme tout objet discursif est un produit de l'interaction sociale, il doit être conçu comme le résultat d'un processus complexe de production et de réception, ce qu'Eco (1985) appelle la coopération textuelle. Tout discours est donc à la fois processus et produit, énonciation singulière qui se fait pourtant entendre à travers les voix passées, présentes ou à venir, se confondant dans l'interdiscours.

Devant un objet d'une telle complexité, le choix d'une heuristique s'est posé avec acuité. C'est parce qu'elle traite d'objets complexes saisis dans leur globalité organisée que nous avons opté pour l'approche systémique, son épistémologie et sa méthodologie de modélisation. Nous avons en effet postulé que le discours argumentatif est un système complexe et que le discours argumentatif écrit constitue un sous-système de ce système complexe. La systémique se propose d'étudier un objet sans le déconstruire : c'est l'entité dans sa totalité et dans sa complexité, bref, ce que la systémique appelle un système, qui est soumis au regard du chercheur. La construction d'un modèle systémique permet de caractériser cette complexité et d'y imprimer un sens. La systémique fonde son originalité dans sa capacité à traiter de la complexité d'un objet dans son identité, dans son fonctionnement et dans son devenir, tout en prenant en compte le concurrent et l'antagoniste et en y intégrant l'artificialité due à l'intervention du modélisateur. Le choix de cette approche, telle que l'ont théorisée Le Moigne (1977/1984) et Morin (1977), nous a incitée à faire dialoguer plusieurs représentations théoriques issues de disciplines et d'approches différentes, et à expliciter le plus possible nos présupposés, nos axiomes et nos conceptions à propos de l'objet à modéliser, car nos représentations font partie du système modélisé. Nous avons tenté de construire une représentation qui soit fécondée par ce dialogue entre les savoirs et entre ces derniers et nous-même, assumant que l'objet modélisé est construit par son modèle et non l'inverse.

Notre travail doctoral s'est déroulé en deux grandes étapes correspondant respectivement à la première et à la deuxième partie de cette thèse; la troisième partie vise uniquement à illustrer le type d'activités didactiques que le modèle peut générer. Dans la première partie, intitulée les coordonnées de la recherche, nous avons dégagé le plus explicitement possible ce qui motive notre entreprise modélisatrice et avons exposé les différents éléments (connaissances, croyances, valeurs, expériences, etc.) qui façonnent notre représentation de l'objet à modéliser, car lorsque nous avons entrepris la modélisation, nous avions déjà développé une familiarité conceptuelle et expérimentielle de l'objet que nous voulions modéliser. Comme cette représentation joue un rôle actif tout au long du processus de modélisation, il était nécessaire d'être le plus explicite possible sur ce qui guide notre action modélisatrice. Sont donc exposés les éléments constitutifs de la problématique (chapitre I), la définition provisoire de l'objet de recherche (chapitre II), les objectifs heuristiques (chapitre III), diverses représentations

théoriques du discours argumentatif écrit élaborées dans les domaines de la rhétorique, de la philosophie du langage, de la logique naturelle, de la pragmatique linguistique, de la psycholinguistique, de l'analyse du discours et de la pragmatique textuelle (chapitre VI). Les principes de la modélisation systémique qui guident notre action sont présentés au chapitre VII. Les contextes scolaires passés et actuels par rapport auxquels se situe notre intervention théorique font l'objet d'une présentation au chapitre IV qui est suivie d'une définition de notre orientation didactique et d'une recension des principaux écrits sur le discours argumentatif pour la didactique du français langue maternelle (chapitre V).

La seconde partie constitue le coeur de la thèse, elle rend compte du processus de modélisation à l'oeuvre dans l'élaboration du modèle. Fidèle au principe de la triangulation systémique, nous avons approché notre objet successivement à partir de chacun de ses pôles. Notre modèle comprend trois dimensions inégalement développées : les dimensions structurelle, dynamique et évolutive. La première dimension concerne le repérage des invariants du système et leur organisation, elle pondère une définition ontologique du discours argumentatif (chapitre VIII). La dimension dynamique propose de voir l'activité de l'objet, elle permet une définition fonctionnelle de la production-réception du discours argumentatif (chapitre IX). Enfin, le chapitre X concerne la dimension évolutive du système modélisé. Cependant, nous n'avons pas pu produire une définition évolutive du discours argumentatif écrit qui aurait fait état des modifications de l'objet et de ses représentations à travers le temps, étant donné l'état partiel et inchoatif de la recherche sur l'histoire du discours argumentatif. Nous avons dû nous limiter à esquisser les grandes étapes de l'évolution des représentations de la rhétorique de l'argumentation, car, bien que lacunaire, ce survol historique éclaire en partie les choix opérés par l'institution scolaire quant à ses objectifs d'enseignement et d'apprentissage du discours argumentatif écrit. Ces trois chapitres sont clos par une discussion sur le modèle produit.

La dernière partie se distingue nettement des deux autres par son ampleur et son objet plus restreints. Bien que de moindre envergure, cette partie nous a semblé nécessaire compte tenu du caractère théorique de la thèse. En effet, elle indique dans quel sens le modèle élaboré est susceptible d'être utilisé afin de favoriser un renouveau dans l'enseignement et dans l'apprentissage du discours argumentatif écrit. De plus, les pistes d'activités proposées dans le chapitre XI permettent sans doute de mieux apprécier les choix faits lors de la production du modèle.

Tout au long de notre cheminement, nous avons été habitée par cette idée-guide de Morin (1977 : 386) pour qui la constitution d'un nouveau champ de savoir ne s'érige pas en ouvrant les frontières du savoir constitué, il se construit en transformant ce

qui génère ces frontières, à savoir les principes d'organisation du savoir. Nous ne pouvons que souhaiter que cette étude ait un tant soit peu traduit cette idée.

PREMIÈRE PARTIE

LES COORDONNÉES DE LA RECHERCHE

CHAPITRE I - LA PROBLÉMATIQUE

Introduction

Trois ordres de préoccupations sont à l'origine de cette recherche. Nous avouons d'abord des préoccupations de citoyenne, car le discours argumentatif tient une place stratégique dans les sociétés occidentales contemporaines, comme nous le verrons. La maîtrise de ce type de discours, qui implique l'habileté à déployer une argumentation adaptée au contexte et au but de l'échange verbal et celle à percevoir la visée argumentative des discours, nous semble être une condition *sine qua non* de l'exercice de la démocratie dans nos sociétés. Le choix de cet objet d'étude découle aussi de nos préoccupations d'enseignante de français au secondaire où le discours argumentatif constitue un objet d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation. Enfin, comme didacticienne, nous déplorons les lacunes de notre domaine disciplinaire au sujet de la discursivité argumentative.

La problématique de notre recherche repose donc sur la nécessité de réduire le fossé existant entre les savoirs savants et les savoirs enseignés à propos d'un objet dont la permanence dans les pratiques scolaires témoigne de l'importance de son rôle social. Ce premier chapitre présente le point de départ de notre recherche. Il circonscrit ce qui nous apparaissait alors comme les principaux aspects fondant sa pertinence. Il présente les exigences et quelques-unes des difficultés auxquelles doit faire face la pratique scolaire du discours argumentatif en Europe et au Québec où le français est enseigné comme langue maternelle. Ensuite, nous soulignons l'insuffisance des propositions didactiques en regard à la fois des besoins de l'école et de l'extraordinaire richesse des travaux réalisés au sujet de l'énonciation argumentative, ce qui nous amène à plaider l'urgence de développer une didactique du discours argumentatif. Nous terminons ce chapitre en soulignant que des enjeux sociaux se nouent autour de cette importante pratique discusive.

I.1 L'enseignement du discours argumentatif

La pratique de l'argumentation est vieille comme l'histoire de l'humanité. Durant l'Antiquité, la maîtrise de l'argumentation, via la rhétorique et la dialectique philosophique, constituait une partie importante de la formation intellectuelle et morale des jeunes. Cela perdura jusqu'à très récemment dans l'éducation classique de la jeunesse du monde occidental de tradition gréco-latine. En effet, jusqu'à la fin des années soixante, que ce soit en Europe francophone ou au Québec, pour les jeunes

ayant accès aux études classiques (après une scolarité d'environ sept ans), la formation à l'argumentation passait par l'étude et la pratique des mathématiques et des sciences expérimentales, mais surtout par la classe de lettres et de philosophie où la dissertation constituait à la fois le modèle et le principal apprentissage du discours argumentatif.

Dans ces pays, la démocratisation de l'accès à l'école secondaire, la réforme des systèmes scolaires durant les années soixante, soixante-dix, la rénovation des cursus et des programmes dont celui de l'enseignement du français langue maternelle ont amené des changements majeurs dans les attentes sociales à propos de l'éducation des jeunes et dans les conditions d'enseignement et d'apprentissage.

Dans tous ces pays, les programmes ont maintenu, voire accentué leurs exigences quant à une formation des jeunes à la pratique de l'argumentation orale et écrite. À l'instar du programme québécois[1], les programmes de français langue maternelle de Belgique, de Suisse et de France comprennent tous, dans des modalités différentes, des apprentissages pour développer la compréhension et la production de discours argumentatifs, vers la fin de la scolarité obligatoire. En Suisse et en Belgique francophones, où l'enseignement du français langue maternelle ne répond pas à des instances politiques nationales unifiées, la situation varie selon les cadres institutionnels. Le département de l'Instruction publique du canton suisse de Vaud a mis le discours argumentatif au programme des activités d'expression de la 9e et a construit des moyens d'enseignement à cet effet (Genevay *et al.*, 1987a et b) alors que le programme de français du canton de Genève ne le mentionne pas explicitement même si l'étude de l'argumentation fait partie des apprentissages nécessaires à la composition d'idées (écrit qui a pris la relève de la dissertation) en 9e[2]. Dans le programme de la communauté française de Belgique de 1984, on peut lire que «les techniques de l'argumentation qui constituent la rhétorique sont d'une importance essentielle au 3e degré», elles sont jugées essentielles pour la réalisation de la dissertation. Dans le programme de l'Éducation nationale française, les Instructions officielles font référence à l'argumentation à propos de l'exercice de résumé-discussion, premier sujet du baccalauréat (INRP, 1990). Aussi, de plus en plus de manuels français du second degré consacrent-ils un chapitre à l'argumentation.

De façon générale, si on se fie aux échos rencontrés dans les publications pédagogiques ou didactiques, les enseignantes et les enseignants, qu'ils soient français, belges, suisses ou québécois, considèrent problématique l'enseignement du discours

1 Voir la section IV.2 pour une présentation détaillée.

2 La 9e en Suisse francophone correspond à la 4e-5e secondaire du Québec, à la première année du troisième cycle en Belgique et à la classe de seconde en France. Dans les deux premiers cas il s'agit de la dernière année du cycle secondaire, dans les deux derniers, de la première année du dernier cycle avant l'université. Ce niveau rejoint des élèves de 15 à 17 ans.

argumentatif et admettent avoir du mal à atteindre les objectifs d'apprentissage déterminés par les instances officielles. Ces constats de difficultés ne sembleraient pas particulièrement nouveaux d'après des historiens de l'éducation (Viala *et al.*, 1990).

Voyons d'un peu plus près la situation québécoise. Malheureusement, nous ne disposons pas d'études ou d'enquêtes nous informant de l'état de l'enseignement du discours argumentatif dans les classes de français du secondaire : les enseignantes et les enseignants mettent-ils en oeuvre l'esprit et la lettre du programme officiel ? utilisent-ils le matériel didactique approuvé ? y a-t-il des expérimentations de méthodes et de contenus alternatifs ? quelle place et quelle importance accordent-ils à cet objet d'apprentissage en 4e et en 5e secondaire, etc ? Autant de questions sans réponses consistantes, compte tenu de l'absence de données fiables.

De l'état de la situation nous n'avons donc qu'une perception fragmentaire construite au fil de nos expériences : notre pratique d'enseignante dans différents milieux, nos interventions sur ce sujet dans des colloques et des congrès d'enseignantes et d'enseignants du secondaire et du collégial, nos activités de supervision des stages en milieu scolaire de futurs enseignants et enseignantes, la lecture assidue des publications pédagogiques et didactiques. Les propos qui suivent n'ont donc pas la prétention de décrire l'état de l'enseignement du discours argumentatif au secondaire.

Les enseignantes et les enseignants du deuxième cycle du secondaire que nous avons rencontrés disent éprouver des difficultés à enseigner efficacement ce type de discours, à en développer la maîtrise. Ils affirment manquer d'outils didactiques et s'inquiètent des exigences ministérielles rattachées à la production, en 5e secondaire, d'un texte à caractère argumentatif sanctionnant les apprentissages en français écrit. Bref, ils considèrent qu'ils arrivent difficilement à atteindre ce que le programme pose comme objectifs : amener les élèves à être des lecteurs, auditeurs, scripteurs et orateurs habiles, certes, mais aussi critiques par rapport au discours social[1].

Rappelons que de façon générale, les enseignantes et les enseignants du secondaire jugent plutôt sévèrement l'enseignement du français dispensé dans les classes du Québec. L'enquête menée en 1985 pour le Conseil de la langue française sur ce que pensait la population québécoise de l'enseignement de la langue maternelle indique que 65 à 70 % des enseignants se disent insatisfaits de l'enseignement du français alors que les parents et les élèves de 4e et 5e secondaire se déclarent respectivement satisfaits ou très satisfaits (Bibeau *et al.*, 1987 : 223). Parmi diverses populations visées par cette enquête, les enseignantes et les enseignants du secondaire sont ceux qui ont les attentes

1 Angenot définit le discours social comme les systèmes génériques, les répertoires topiques, les règles d'enchaînement d'énoncés qui, dans une société donnée, organisent le *dicible* - le narrable et l'opinable - et assurent la division du travail discursif (1989 : 13).

les plus grandes par rapport à l'enseignement du français (p. 224) et l'opinion la plus négative quant à l'atteinte des objectifs de l'école dans le cas de l'expression écrite (p. 180).

Selon Péloquin *et al.* (1988 : 8), une majorité d'enseignants et d'enseignantes du collégial considère que les étudiants qui arrivent du secondaire souffrent de «lacunes importantes» dans leur formation tant au plan de la langue qu'aux plans des habiletés intellectuelles et de leur culture générale. Par exemple, ces enseignants déplorent le peu de rigueur intellectuelle des élèves, leur manque de «logique», leur difficulté à étayer leurs opinions et à les organiser de façon cohérente, leur compréhension superficielle des textes, leur difficulté à saisir la visée argumentative des discours, leur manque d'intérêt pour les écrits qui ne concernent pas leurs préoccupations immédiates.

Pour pallier ces importantes lacunes, des professeurs de philosophie du collégial souhaitent que soient remis à l'honneur des enseignements classiques comme ceux de la dissertation et de l'argumentation (voir les ouvrages cités *in* Péloquin *et al.*, 1988). Une formation à l'argumentation permettrait, selon eux, la structuration de la pensée et le développement de la rigueur intellectuelle et de la pensée critique essentielles à l'activité philosophique et qui manquerait aux étudiants qui doivent s'initier à la philosophie[1].

Il ne s'agit pas de porter un jugement avisé sur l'ampleur des «lacunes» dans l'habileté à argumenter des élèves qui arrivent au collégial. Il est tout de même intéressant de noter que la pratique du discours argumentatif est au centre des pratiques discursives de la classe de français durant la dernière année du secondaire.

Quoi qu'il en soit, la pratique de l'argumentation dans le cadre de l'enseignement du français au secondaire fait face à plusieurs difficultés. Nous ne prétendons pas en dresser une liste exhaustive et encore moins évaluer le poids de chacune d'elles, nous nous limitons à évoquer celles qui nous semblent les plus évidentes : la relative nouveauté d'une pédagogie centrée sur les apprentissages plutôt que sur les contenus à enseigner, conjugée à la formation déficiente des enseignantes et des enseignants concernant les processus d'apprentissage de l'écrit; la diversité des approches dans le domaine de l'étude des discours quotidiens; la complexité et l'hétérogénéité des recherches théoriques sur l'argumentation et le peu de recherches

1 C'est dans ce but que des études sur l'enseignement de l'argumentation, inspirées surtout de la logique informelle et/ou de la rhétorique ancienne ou nouvelle, ainsi que des expérimentations sur son enseignement ont été menées au cours des dernières années dans plusieurs institutions d'enseignement collégial. On cherche à outiller les étudiants et les étudiantes à mener certaines tâches comme celles de produire des résumés, d'effectuer des synthèses, d'exposer et de justifier un point de vue, de rédiger des dissertations, etc.

dans le domaine de la didactique du français; l'approche de l'argumentation préconisée par le programme de français; les lacunes des moyens d'enseignement qui l'instrumentalisent; et enfin, la place tardive de cet objet d'enseignement dans le curriculum scolaire.

La situation actuelle est donc problématique car, bien que les anciens modèles (et les conditions dans lesquelles ils étaient fonctionnels) aient disparu, ils n'ont pas encore été remplacés par de nouveaux, la didactique de l'argumentation étant encore en chantier.

I.2 Une didactique en chantier

En effet, la didactique du français langue maternelle offre bien quelques propositions d'intervention pour l'enseignement et pour l'apprentissage du discours argumentatif, mais elle n'a pas encore produit de théorisation(s) ou de modélisation(s) qui tienne(nt) compte à la fois des situations scolaires et des contributions actuelles de ses disciplines de référence. Plusieurs didacticiens ont souligné les carences du domaine à propos du discours argumentatif (parmi les plus récents, Boissinot et Lasserre, 1990, Brassart, 1990a) que ce soit au niveau de la théorisation, de la proposition de stratégies d'intervention, de leur expérimentation, de la production de moyens d'enseignement, etc.

Mais il faut se rappeler qu'il n'y a guère plus de dix ans, dans sa livraison consacrée à l'argumentation, la revue *Pratiques* (1980 : 4) relevait qu'il n'y avait que deux brochures consacrées à l'étude des pratiques argumentatives en milieu scolaire qui fassent écho aux recherches «[permettant] d'envisager d'une façon nouvelle les faits d'argumentation» : celle de Portine de 1978 et celle de l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) de 1973. Dans ce contexte, l'expression «d'une façon nouvelle» signifiait une approche nouvelle par rapport au modèle de la rhétorique classique, approche qui s'inspirait des contributions des sciences du langage et de la psychologie cognitive.

Depuis 1980, un certain nombre de didacticiens et de chercheurs ayant des préoccupations didactiques ont commencé à renouveler les assises de l'enseignement et l'apprentissage de l'argumentation et du discours argumentatif. Leurs contributions, encore peu nombreuses et souvent parcellaires, peuvent être regroupées en trois catégories : certaines étudient principalement les processus d'apprentissage de la production écrite et proposent des pistes d'interventions didactiques (Schneuwly, 1988; Commission Pédagogie du texte, 1988; Brassart, 1987, 1988a, 1990a), d'autres s'intéressent aux mécanismes textuels ou discursifs de l'argumentation (Portine, 1978, 1983; Adam, 1981, 1985, 1987a; Charolles, 1980, 1986b; Béland, 1983; Thérien, 1987), les dernières concernent la production de matériel didactique s'adressant aux élèves et aux maîtres (Combettes *et al.*, 1980; Boissinot et Lasserre, 1986; Genevay *et al.*, 1987a

et b; Plantin, 1989). Plus récemment encore, le travail de didacticiens et d'équipes d'«enseignants-chercheurs» (Stenhouse, 1975) a rendu possibles deux livraisons de revues de didactique entièrement consacrées au discours argumentatif écrit, la revue *Recherches* de Lille (1991) et la revue *Pratiques* de Metz (1992). La bibliographie à caractère didactique s'est donc enrichie, mais elle reste pauvre si on la compare à celle qui porte sur le discours narratif. En effet, le discours narratif a fait l'objet, depuis vingt ans, de nombreuses recherches didactiques à la suite des travaux dans les domaines de la sémiotique narrative, de la narratologie et de l'analyse littéraire.

Les chercheurs du domaine sont sensibles aux pressants besoins des milieux scolaires (enseignants, élèves et étudiants) en matière d'outils didactiques valables. Ils plaident pour que l'argumentation soit un objet d'apprentissage dès le primaire (en particulier Schneuwly, 1988; Brassart, 1990a; Plessis-Bélair, 1988). Ils s'entendent aussi sur la nécessité de transformer profondément la conception du discours argumentatif véhiculée par l'institution scolaire de tradition française, en tenant compte des nombreuses recherches menées dans les sciences du langage et dans les sciences humaines. Aussi, la didactique du français langue maternelle peut et doit procéder à une théorisation de cet objet et proposer un ou des modèle(s) susceptible(s) de générer des interventions adaptées et efficaces.

C'est à cette tâche que notre recherche se propose de participer en proposant une modélisation du discours argumentatif qui puisse servir de fondements à une didactique de la production et de la réception du discours argumentatif écrit. Est-il besoin de souligner que notre modèle est fortement tributaire des recherches actuelles sur le sujet, dont celles du domaine et, que, comme elles, il est déterminé par une conjoncture scientifique spécifique ?

I.3 Une thématique vieille comme le monde et pourtant très actuelle

Depuis le milieu des années 1980, il y a une prolifération d'ouvrages[1], de revues et de colloques sur cette importante thématique - en 1990 : colloque de Bruxelles en Belgique, de Victoria au Canada, de Cerisy en France et de Liverpool en Angleterre. En 1987 est née une revue scientifique internationale consacrée à l'argumentation, *Argumentation, An International Journal on Reasoning*, ouverte aux spécialistes du langage et de la communication, aux philosophes, aux critiques littéraires, à ceux qui sont intéressés par l'intelligence artificielle et humaine, aux chercheurs de tous les courants de pensée et de tous les continents. Depuis la même année, l'ISSA (International Society for the Study of Argumentation) publie une *Newsletter*.

1 Pour la seule année 1990-1991, signalons les parutions en français des ouvrages de Boudon, Grize, Meyer et Lempereur, Plantin, Reboul, Windisch, le numéro de *Recherches* (Lille) et l'article synthèse de Coirier *et al.*

Parallèlement, nous assistons à un nouvel essor de la rhétorique comme en témoignent les récentes publications du Centre européen pour l'étude de l'argumentation sous la direction de Michel Meyer et d'Alain Lempereur, en milieu européen francophone et, pour l'Amérique du Nord et le monde anglophone, le numéro spécial consacré à la rhétorique par la revue *Texte* sous la direction de Albert W. Halsall. Y aura-t-il la réunification du versant argumentatif et du versant littéraire de la rhétorique ? Pour plusieurs chercheurs, dont Reboul (1991), Cassin (1990) et Fumaroli (1990), de la chaire de rhétorique du Collège de France, il y a là un enjeu de taille pour les sciences humaines.

Comment peut-on expliquer l'intérêt actuel pour ce thème de recherche ? Selon les auteurs du célèbre *Traité de l'argumentation* paru en 1958[1], la problématique de l'argumentation refait surface périodiquement dans les sciences humaines car elle est indissociable d'une réflexion sur l'épistémologie de ces sciences. Elle serait essentielle à l'élaboration d'une méthodologie des sciences humaines, du droit et de la philosophie, selon Perelman (1962), Loreau (1965) et Blanché (1973).

Nous n'avons ni la compétence ni le recul nécessaire pour expliquer le retour en force des études sur l'argumentation, de même que la pression des milieux scolaires pour remettre à l'honneur l'enseignement de l'argumentation (Plantin, 1990 : 268). Plantin (1990) soulève trois hypothèses d'explication :

> *Faut-il y voir le prolongement d'une crise qui affecterait le sujet connaissant et les fondements du savoir (Meyer, 1986) ? Ou l'effet d'une crise des systèmes de communication survenant, comme le suppose Johnstone (1972 : 128) lorsque les processus normaux par lesquels les individus usent de persuasion s'enrayent et ne sont plus fiables ? Ou enfin l'écho des remises en question particulièrement aiguës des systèmes d'éducation ?* (1990 : 271).

Qu'il s'agisse d'une problématisation d'ordre philosophique, psychosociale ou pédagogique, bon nombre de théoriciens qui font autorité dans leur domaine ont souligné la place stratégique de ce type de discours comme pratique discursive[2]. C'est ce que nous allons maintenant évoquer.

---

1 L'ouvrage de Chaïm Perelman et de Lucie Olbrechts-Tyteca a été publié en 1958. Nous nous référons à la 5e édition publiée en 1988. Comme il y a un écart considérable entre la date de la version de référence et celle de la version originale, nous indiquons les deux dates lorsque nous faisons une référence générale à l'ouvrage.

2 Parmi lesquels mentionnons Roland Barthes (1985) en sémiologie, Michel Meyer (1982) en philosophie, Chaïm Perelman (1977) et Olivier Reboul (1990) en rhétorique, Lionel Bellenger (1988) en communication, Oswald Ducrot (1980a) en linguistique pragmatique, Marc Angenot (1982) en analyse du discours, Jean-Blaise Grize (1982) en logique naturelle, Uli Windisch (1990) en sociologie du langage et Raymond Boudon (1990) en sociologie de la connaissance.

I.4 L'importance sociale du discours argumentatif

De tout temps, l'argumentation a fait partie de la vie quotidienne. Elle est sans doute la manifestation discursive la plus courante (Oléron, 1983 : 3). Elle est aussi l'activité discursive la plus constante tout au long de la vie. L'enfant n'argumente-t-il pas dès qu'il parle lorsqu'il négocie, les yeux déjà mi-clos, son heure de coucher, arguant de ce qu'il n'est pas fatigué ? Des sociolinguistes (Genishi et Di Paolo, cités par Espéret *et al.*, 1987) et des psycholinguistes (Caron, 1987, par exemple) ont montré que dès trois ou quatre ans les enfants utilisent une argumentation sommaire dans leurs jeux et disputes.

Le discours argumentatif a une place primordiale dans les activités sociales liées au pouvoir, que ce soit la politique, le droit ou l'information (Bellenger, 1988). «Le mot est un despote tout-puissant», déclamait déjà Gorgias à Athènes au V^e^ siècle avant J.-C. où «le fait d'être un orateur efficace était la clé du pouvoir» (Guthrie, 1971 : 52). En paraphrasant Althusser, Angenot (1989 : 1099) soutient que les sociétés contemporaines fonctionnent au discours comme l'automobile fonctionne au carburant. Or, selon ce chercheur, il n'y a que deux grands modes de mise en discours : narrer et argumenter. Dans la division du travail discursif, le discours argumentatif se taillerait la part du lion.

En effet, la presque totalité des «lieux sociaux»[1] produisent ce type de discours, que l'on songe à l'institution étatico-politique (discours politiques, pétitions), à l'institution littéraire (essais, séquences de romans, de pièces de théâtre), à l'institution académico-scientifique (thèses universitaires, articles scientifiques, traités), à l'institution judiciaire (plaidoiries), à l'institution scolaire (matériel didactique), à l'institution familiale (débats parents-enfants, conjoint-conjointe), à l'institution religieuse (sermons), à l'institution médiatique (éditoriaux, articles-critiques, chroniques), aux institutions économiques (publicités, négociations de conventions de travail), et aux lieux publics, les magasins, les terrains de jeux, etc.

Est-ce nécessaire d'insister, par exemple, sur le développement fulgurant des médias de communication tendant à faire de la planète ce «village global» où le discours envahit chaque foyer, déversant des flots de paroles qui cherchent peu ou prou à persuader, à influencer, à faire agir: controverses politiques, publicités, débats d'idées, discussions mondaines, nouvelles, etc ? Les sommes astronomiques investies chaque jour par les firmes de marketing commercial ou politique et de publicité sont un

1 Nous utilisons cette notion dans le sens de Bronckart et coll. (1985 : 33), le *lieu social* peut être défini comme la zone de coopération dans laquelle se déroule (et à laquelle s'insère) l'activité langagière, qu'il s'agisse d'institutions ou de lieux privés ou publics non institutionnalisés.

pâle indice de l'incidence sur nos vies de l'énonciation argumentative. La publicité ne fabrique pas seulement du «prêt-à-penser» mais du «prêt-à-rêver» jouant autant sur l'inconscient que sur la conscience, réduisant au maximum la part explicite et rationnelle de l'argumentation.

Même ce qui prétend ne pas avoir de visée argumentative, l'information journalistique, par exemple, n'est que l'asymptote de l'objectivité médiatique. Rappelons cette phrase entendue au journal télévisé lors de la «crise amérindienne» québécoise à l'été 1990 : «Les résidents d'Oka ont été évacués volontairement» (sic). Bref, la réalité sociale et politique tout entière est désaccord et controverse. Ses contradictions et les antagonismes qui y ont cours sont vécus à travers le langage où l'habileté cognitive et discursive permet à chacun de se situer et de situer l'autre. Boudon souligne que «les croyances collectives aux idées fragiles, douteuses ou fausses» peuvent quelquefois s'imposer tout simplement parce qu'elles sont légitimées par une argumentation qu'on n'a aucune raison de ne pas considérer comme valide (1990 : 13). L'argumentation servirait à la fois à légitimer et à critiquer l'ordre social.

Pour sa part, le linguiste Plantin reprend à son compte l'idée de Popper, l'argumentation est la quatrième fonction du langage, la fonction critique. Elle opère une restructuration des trois fonctions primaires dans le procès général de la communication : exprimer le soi, faire impression sur l'autre, décrire le monde (Bülher). «Elle leur donne sens en les soumettant aux exigences d'une situation problématique, d'une rencontre polémique où des positions et des intérêts se conjuguent ou se heurtent» (p. 9). Aussi, choisir de mener une recherche sur le discours argumentatif n'est ni simple ni sans risque, étant donné les enjeux sociaux liés à la parole argumentative.

Mais qu'est-ce qu'argumenter ou plutôt qu'entendons-nous par discours argumentatif ? Si parmi la multiplicité des discours auxquels nous sommes exposés, nous n'avons aucun mal à repérer intuitivement une classe de discours que nous qualifions volontiers d'argumentatifs, en vertu de cette «sensibilité au tout discursif» essentiel à l'échange verbal (Bakhtine, 1984 : 285), qu'Eco appelle «les règles de genre» (1985 : 98), il en va tout autrement lorsqu'on tente de cerner ce qui fait la spécificité de ce «mode de mise en discours» (Angenot, 1982) qu'on appelle l'argumentation. Définir ce qu'on entend par discours argumentatif fait l'objet du chapitre qui suit.

CHAPITRE II - LA DÉFINITION DE L'OBJET DE RECHERCHE

Introduction

Dès qu'on aborde la thématique de l'argumentation, on est frappé par la multitude de conceptions, de points de vue, voire de définitions de l'argumentation. Comment définir notre objet de recherche ? Quelle conception de l'argumentation a la plus grande valeur heuristique ? Ce n'est qu'au terme de cette étude que nous pourrons évaluer la valeur des choix qu'il nous faut faire maintenant afin de circonscrire notre objet de recherche.

Afin de proposer une définition provisoire et exploratoire de l'objet que nous désirons modéliser, nous examinerons les principales définitions qui balisent le champ de l'argumentation ainsi que des notions de persuasion et de conviction qui lui sont liées, puis nous préciserons le sens que nous donnons aux notions de texte et de discours.

II.1 Les définitions canoniques et les dimensions de l'argumentation

En parcourant l'abondante littérature concernant la discursivité argumentative, on constate ce paradoxe : d'une part il existe un certain nombre de définitions canoniques auxquelles tous les chercheurs se réfèrent, de l'autre les assises épistémologiques et théoriques des études sur l'énonciation argumentative sont tellement variées qu'on se demande comment ces définitions peuvent convenir à autant de points de vue divergents. La définition de Perelman et Olbrechts-Tyteca (1958/1988), de même que celles de Grize (1974, 1981) et celle de leur référence obligée, Aristote, sont de celles-là. Nous examinerons ces importantes contributions plus en détail au chapitre VI, mais avant, voyons ces définitions étant donné qu'elles s'imposent à tout chercheur qui investigue ce champ d'études.

Dans l'introduction à leur *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*, Perelman et Olbrechts-Tyteca précisent que «l'objet de cette théorie de l'argumentation est l'étude des techniques discursives permettant de provoquer ou d'accroître l'adhésion des esprits aux thèses qu'on présente à leur assentiment» (1988 : 5)[1]. L'argumentation est alors définie à partir de son but qui est d'obtenir ou de renforcer l'adhésion des esprits à une thèse, adhésion qui varie en intensité, soulignent-ils (p. 5). L'argumentation y est aussi définie par son contenu sémantique : la notion de thèse. Le sens de cette notion n'étant pas précisée, on peut y associer un réseau

1 Dans les citations, le souligné est des auteurs. Lorsqu'il sera de nous, nous le signalerons.

sémantique très ample : des représentations, des images, des règles, des consignes, des croyances, etc. Ils ajoutent: «Notre traité ne s'occupera que de moyens discursifs d'obtenir l'adhésion des esprits : seule la technique utilisant le langage pour persuader et pour convaincre sera examinée par la suite» (p. 10). Ils laissent donc de côté tout l'univers des signes non verbaux. Notons de plus qu'ils utilisent indifféremment les notions de texte et de discours pour nommer les produits verbaux écrits qu'ils analysent. D'autre part, c'est l'action du locuteur sur l'auditoire qui est au coeur de cette théorie, l'adhésion de ce dernier aux thèses présentées viendrait de ce qu'on l'a persuadé ou convaincu. L'argumentation serait l'activité discursive d'un locuteur en vue de persuader ou de convaincre. Elle correspond aux champs de la rhétorique et de la dialectique antiques.

Aristote, en effet, définit la rhétorique comme l'art d'extraire de tout sujet ce qu'il comporte de persuasif ou encore comme «la faculté de découvrir spéculativement ce qui, dans chaque cas, peut être propre à persuader» (en grec : pinthanô) (Aristote, 1932 : 76). La fonction de la rhétorique n'est pas seulement de persuader mais de trouver ce qui est persuasif. Auteur des *Topiques* (~ 360 av. J.-C.) et de la *Rhétorique* (~ 330 av. J.-C.), Aristote est convoqué par Perelman et Olbrechts-Tyteca, et la plupart de théoriciens intéressés à l'argumentation, à instruire une théorie de l'argumentation[1].

Les travaux de Grize sont jalonnés de définitions de l'argumentation. Dans l'article de 1974, souvent cité, il précise sous quel angle il aborde l'étude de l'argumentation : l'argumentation est conçue comme «une activité discursive pratique qui vise à intervenir sur des jugements, des opinions, des préférences» (p. 188). L'argumentation est définie à partir de sa visée, mais cette dernière est plus large que celle considérée par Perelman et Olbrechts-Tyteca, «intervenir sur...» ne présume pas qu'il y a recherche d'adhésion. De plus, la notion d'activité pratique renvoie directement au champ de l'action. Cela est encore plus net lorsque, quelques années plus tard, Grize définit l'argumentation en ces termes : «Pour moi, argumenter, c'est chercher, par le discours, à amener un auditeur ou un auditoire donné à une certaine action» (1981 : 30). L'action visée doit être comprise de deux manières distinctes, de préciser Grize : 1) amener l'autre à «re-dire» et/ou à voir ce que l'argumentateur propose et 2) le faire agir dans un certain sens ou le disposer à agir dans ce sens-là. Il s'ensuit que pour Grize une argumentation est toujours un processus d'échange, un dialogue, au moins virtuellement.

Si c'est par l'étude des «textes argumentatifs réels» : publicité, tracts, propagande électorale, etc. (1981 : 29) qu'il compte éclairer cette activité, en revanche ce ne sont pas les moyens discursifs (et leurs manifestations textuelles) utilisés lors de cette activité discursive qui intéressent Grize, contrairement à Perelman et Olbrechts-

1 Pour une présentation de la rhétorique aristotélicienne, voir la section VI.1.1.

Tyteca, mais cette activité elle-même en tant que projet d'un sujet discoureur. Bien qu'extérieurement assez proches, les définitions de Perelman et Olbrechts- Tyteca d'une part et celles de Grize d'autre part sont à la base de projets fort différents.

Dans son ouvrage, qui se présente comme une synthèse des recherches théoriques sur l'argumentation, Oléron propose une définition de ce qui constituerait les caractéristiques de l'argumentation :

> *démarche par laquelle une personne - ou un groupe - entreprend d'amener un auditoire à adopter une position par le recours à des présentations ou assertions - arguments - qui visent à en montrer la validité ou le bien-fondé* (1983 : 4).

Cette définition générale regroupe quatre type d'éléments constitutifs du discours argumentatif. D'abord l'argumentation est définie par sa visée, son but, son intention, ce qui se traduit par des verbes comme obtenir l'adhésion, intervenir sur des jugements, influencer, persuader, convaincre, etc. Nous avons là un aperçu du prisme d'intentions dont l'effet escompté sur le destinataire est plus ou moins contraignant. La notion d'adhésion peut en être le moyen terme. L'adhésion peut varier en qualité, en intensité, en globalité et en temporalité. Puis il y a la notion d'interaction communicative. L'emploi des mots locuteur, interlocuteur, auditoire renvoie à un processus communicatif qu'on peut situer sur un continuum, d'une parole entièrement monologigue, une «parole autoritaire», dira Bakhtine (1930/1978 : 161) au «dialogisme»[1] en passant par le dialogue authentique, réel ou virtuel. Argumenter, c'est encore raisonner, peu importe le type de raison et de raisonnement mis en oeuvre. Enfin, comme corollaire aux trois premiers points, il faut mentionner la notion de parcours discursif (les uns parlant de démarche, les autres d'activité discursive). La définition d'Oléron [illegible]erne bien l'approche canonique de l'argumentation en mettant l'accent sur [illegible] dimension persuasive. Elle définit ce que nous appelons l'argumentation de type persuasif. Pourquoi cette restriction et qu'entendons-nous par persuasif ? C'est ce que nous allons voir.

Si nous jugeons nécessaire d'apporter cette nuance, c'est qu'on peut très bien privilégier une fonction différente de l'argumentation : la fonction heuristique. En effet, l'argumentation peut viser non pas surtout à obtenir l'adhésion ou à persuader un auditoire mais à examiner une question ou à élaborer des représentations jugées valides ou encore à discerner en chaque matière le vrai du faux. L'argumentation est alors orientée vers la connaissance, vers la construction du savoir ou encore vers le consensus dans la décision rationnelle à travers un processus d'échange entre pairs (Meiland, 1989) ou par le dialogue intérieur. Elle se constitue en méthode de recherche. Cette dimension

1 Pour cette notion empruntée à Bakhtine, voir la section VI.6.1.

heuristique et hypothético-déductive de l'argumentation était fortement présente chez Aristote dans l'argumentation délibérative privée ou collective.

Alors que Perelman et Olbrechts-Tyteca (1958/1988) intègrent l'argumentation heuristique ou délibérative à leur théorie de l'argumentation, le philosophe Blanché distingue la démarche argumentative de la démarche délibérative. La première viserait à persuader et «la conclusion à quoi vise l'argumentation est une thèse préalable» dont le locuteur cherche ou expose les raisons qui permettent soit de la soutenir, soit de la réfuter (1973 : 228). «L'argumentation au sens strict est l'art de justifier une opinion» ou, plus précisément, on se justifie d'avoir ou d'adopter telle opinion, de prendre ou d'avoir pris telle décision (p. 228). Dans la délibération, au contraire, la recherche ne porte pas sur les prémisses mais sur la conclusion (généralement en vue d'une décision). La démarche est alors plus progressive que régressive. En droit, par exemple, le juge délibère pour prendre une décision alors que les plaidoyers des avocats sont des argumentations. Cette distinction est sans doute utile pour indiquer des fonctions et des démarches qui sont différentes mais, comme le remarque Blanché lui-même, la démarche délibérative (heuristique) peut bien n'être qu'un moment particulier dans une argumentation de type persuasif. Pour rendre compte de cet aspect de la démarche argumentative, on parlera explicitement d'argumentation heuristique.

Des genres consacrés par la tradition littéraire peuvent être considérés comme des mises en discours de la dimension heuristique de l'argumentation, si on les aborde comme le font Bakhtine pour le dialogue socratique, Perelman et Olbrechts-Tyteca pour le dialogue philosophique et Angenot pour l'essai (de type méditation).

À la base du dialogue socratique comme genre, il y a la conception socratique de la vérité. Elle ne peut jaillir de la tête d'un seul homme, «elle naît entre les hommes qui cherchent ensemble, dans le processus de leur création dialogique» (Bakhtine, 1929/1970 : 155). Bakhtine soutient que ce genre n'a pas duré longtemps dans sa forme originale. Car, si les premiers dialogues de Platon sont des exemples canoniques de ce genre, dans les derniers dialogues de Platon, le monologisme du contenu commence à détruire la forme du dialogue socratique et le dialogue ne devient qu'une astuce (pédagogique) pour exposer des idées toutes faites.

Le dialogue comme genre philosophique dont les dialogues socratiques sont les premiers exemples peut illustrer jusqu'à un certain point la dimension heuristique de l'argumentation. Perelman et Olbrechts-Tyteca (1988 : 49) définissent le dialogue philosophique comme une discussion «où les interlocuteurs recherchent honnêtement et sans parti pris la meilleure solution d'un problème controversé». Sa portée philosophique viendrait de ce que l'interlocuteur est considéré comme une incarnation

de l'auditoire universel (ce dernier étant constitué par l'humanité raisonnable)[1] qui s'incline devant l'évidence de la vérité, issue d'une confrontation serrée de la pensée rationnelle des interlocuteurs. Cependant, malgré une certaine tradition philosophique, Perelman et Olbrechts-Tyteca doutent de la possibilité d'opérer une distinction nette entre les dimensions heuristique et éristique de l'argumentation, la première se réalisant dans la discussion (apparentée au dialogue philosophique) et la seconde dans le débat qui a pour but de dominer l'adversaire. Ce sont, soutiennent-ils, «des cas exceptionnels» (1988 : 51).

L'essai-méditation, de Montaigne à Rousseau, ce genre délibératif intérieur consacré par la tradition littéraire, est un «discours aporétique où l'appareil de démonstration est chargé d'un puissant potentiel affectif» (Angenot, 1982 : 58). Il montre une pensée en train de se faire, à la recherche d'une conceptualisation. S'il présente dans sa trame discursive un caractère discontinu, c'est qu'il ne s'appuie pas sur un savoir, mais cherche à en assurer la genèse à travers l'intuition ou le vécu. Le traité philosophique ou scientifique, la communication de recherche représentent assurément une dimension argumentative persuasive, mais ils exposent explicitement le cheminement spéculatif, la «méditation» qui rend possible la conclusion.

Ainsi la réflexion à propos de l'argumentation se déploie autour de deux grandes dimensions. C'est sans contredit la dimension persuasive de l'argumentation qui est la plus présente dans nos pratiques argumentatives, se manifestant sous des formes discursives orales et écrites multiples, dans un nombre impressionnant de «genres»[2] littéraires et de «genres» du discours quotidien (Wittgenstein). Parmi les premiers, rappelons l'essai, la fable, le plaidoyer, l'homélie, le sermon, la satire, la polémique, le pamphlet, le manifeste, la lettre publique, la chronique, l'éditorial constituant ce qu'on appelle la «prose d'idées», à laquelle il faut ajouter d'importants fragments discursifs rencontrés dans d'autres «genres» tels le roman, le théâtre, etc. Puis vient cette prose quotidienne orale ou écrite, celle qui nous assaille sans même solliciter notre consentement (l'affiche de rue, publicitaire ou non, la conversation entendue dans le métro, les bribes d'émissions radiophoniques ou télévisées captées dans les lieux publics, etc.) et celle que nous produisons ou recevons plus librement. Enfin, comme le souligne Bakhtine (1981 : 294), même notre discours intérieur n'est pas exempt d'argumentation persuasive.

La dimension heuristique de l'argumentation correspondant à la recherche d'une conclusion dans le cadre d'une situation de communication réellement dialogique

1 Pour une présentation de cette notion centrale de la théorie de l'argumentation de Perelman et Olbrechts-Tyteca, voir la section VI.1.2.

2 Les guillemets indiquent ici que nous nous référons à la notion triviale de genre héritée de la tradition littéraire.

(qui repose entre autres sur l'égalité présumée des interlocuteurs) se réalise soit par des formes discursives très spécifiques (dialogue philosophique, essai) propres à la réflexion philosophique et scientifique, soit dans des échanges conduits oralement entre pairs, dans des conditions idéales (comité plénier, équipe de recherche, par exemple). C'est donc une réalité communicationnelle marginale socialement, même si elle est un idéal pour plusieurs, et bien qu'elle doive être au centre des pratiques pédagogiques (Lipman, cité par Plantin, 1990 : 268).

II.2 Persuader ou convaincre

Lorsqu'on étudie le phénomène de l'argumentation, on se heurte à un vieux débat qui, semble-t-il, a passionné les Anciens et auquel Perelman et Olbrechts-Tyteca (1958/1988) font écho. Quelles sont les finalités que peut ou doit viser l'argumentation : **persuader** ou **convaincre** ? Chez de nombreux auteurs, ces termes sont employés indistinctement, ce sont des quasi-synonymes, alors que, pour certains autres, la distinction héritée de la tradition philosophique et consacrée par la lexicologie demeure importante[1]. Qu'en est-il de ce débat ?

Selon Perelman et Olbrechts-Tyteca, la distinction entre **persuader** et **convaincre** s'est élaborée au cours d'un débat séculaire entre les partisans de la vérité et ceux de l'opinion. Ce débat se résumerait en ces termes :

> *Pour qui se préoccupe du résultat, persuader est plus que convaincre, la conviction n'étant que le premier stade qui mène à l'action. [...]. Par contre, pour qui est préoccupé du caractère rationnel de l'adhésion, convaincre est plus que persuader* (p. 35).

Rejetant cette distinction conceptuelle, leur position est proche de celles établies au XVIII[e] siècle par plusieurs philosophes dont Kant; proche dans ses conséquences, bien que différente dans ses critères, précisent-ils (p. 37). Ils citent le passage de la *Critique de la raison pure* où Kant opère la distinction entre **persuader** et **convaincre**, qu'il considère être deux espèces de croyances, à partir de l'opposition subjectif/objectif. La persuasion n'est qu'une simple apparence valable pour le seul sujet, alors que la conviction est valable pour tous tant elle repose sur la raison et que «son

1 Eco traitant du message persuasif et de la rhétorique utilise indifféremment les termes de persuader et de convaincre, mais la distinction qu'il propose entre deux acceptions du mot rhétorique contient une idée intéressante qui pourrait être utile pour distinguer deux voies par lesquelles opère la persuasion et qui mènent à une adhésion tantôt active tantôt passive. Il y a d'un côté ce qu'il nomme la rhétorique heuristique, en tant que technique générative qui persuade au terme d'un mouvement effectif : partir de prémisses et d'arguments acquis, les critiquer, les réexaminer pour les enrichir ou les transformer, bref «discuter pour convaincre». De l'autre il y a «la rhétorique en tant que dépôt de formules acquises» qui est une rhétorique «rassurante» qui vise à confirmer les opinions, les attitudes, les actions, etc. du destinataire tout en faisant semblant de les transformer (1972 : 160).

principe est objectivement suffisant» (cité par Perelman et Olbrechts-Tyteca, 1988 : 37). La persuasion est alors rejetée dans le domaine du subjectif, de l'individuel, ce qui est contraire à la tradition rhétorique dont les auteurs du *Traité* se réclament. Ils proposent plutôt la distinction suivante :

> *Nous nous proposons d'appeler persuasive une argumentation qui ne prétend valoir que pour un auditoire particulier et d'appeler convaincante celle qui est censée obtenir l'adhésion de tout être de raison* (p. 36).

Du subjectif on passe à la notion d'auditoire particulier, le saut est important. La distinction passerait par le degré de rationalité des arguments qui tantôt rendraient l'adhésion nécessaire, tantôt la rendraient contingente. Selon eux, l'auditoire universel adhèrera à une argumentation convaincante mais pas nécessairement à une argumentation persuasive. Indirectement, ils établissent un lien entre, d'une part, la persuasion, l'action et le particulier, et de l'autre, la conviction, la raison et l'universel.

Cette conception rationaliste qui pose comme postulat l'existence d'une raison universelle et qui s'appuie sur des critères de vérité plutôt que sur des jugements en termes de validité est, d'un point de vue philosophique, de plus en plus discutée (Habermas), nous ne pouvons y souscrire pleinement.

Alors quelle distinction faut-il faire entre ces deux verbes ? Pour la cerner, peut-être est-il utile de revenir à leur étymologie et à la distinction établie par les définitions lexicologiques ? Nous explorerons cette voie, puis nous examinerons leur description sémantique produite par le linguiste Plantin (1990).

Étymologiquement, «convaincre» est emprunté du latin *convincere*, francisé d'après «vaincre» et signifie aussi «démontrer», «prouver», jusqu'au XVII^{e} siècle, nous dit le *Dictionnaire étymologique de la langue française* de Bloch et von Wartburg (1975, 6^{e} édition, p. 155). Convaincre c'est vaincre par le discours, par la force des arguments son auditoire, voire son adversaire. «Persuader» vient de *per* et *suadere*, en latin, *suadere* est «conseiller»; on conseille d'adhérer à une représentation, à une opinion, etc. Ce rappel étymologique ne vise pas à établir le sens actuel, bien sûr, mais seulement à jeter un certain éclairage sur ces mots. Voyons maintenant du côté de la lexicologie officielle. Pour *Le Petit Robert* (1976), persuader quelqu'un de quelque chose, c'est l'amener à croire, à penser, à vouloir, à faire quelque chose, par une adhésion complète (sentimentale autant qu'intellectuelle); le convaincre, c'est l'amener à reconnaître la vérité d'une proposition ou d'un fait. La définition de chacun des verbes est suivie d'un renvoi à l'autre. Les définitions du *Petit Larousse illustré* (1989) sont équivalentes. Le *Littré* (1959) et le *Grand Robert de la langue française* (1985) prennent appui sur la distinction établie par le *Dictionnaire des synonymes de la langue française* de Lafaye (1865 : 468-469) qu'ils illustrent soit par une citation de d'Alembert,

soit par une citation de Fénélon. Persuader ajoute l'affect à la conviction, c'est prouver quelque chose en remportant non seulement un acquiescement de l'esprit mais aussi celui de la volonté. Ce qui distinguerait ces deux verbes serait le type d'effet perlocutoire que ces actes de langage susciteraient[1]. En effet, selon ces définitions, le champ de l'effet perlocutoire de l'acte de persuader serait plus vaste car il interviendrait à la fois sur la raison et sur les émotions, alors que l'effet de l'acte de convaincre serait plus restrictif : il interviendrait sur la raison uniquement. L'effet perlocutoire d'adhésion serait différent autant au niveau de ses conséquences pratiques (entre autres par rapport à l'action immédiate) qu'au niveau de ce qui la rend possible (*logos, ethos, pathos*)[2].

Selon Plantin, ces distinctions sont très discutables. D'une part, l'opposition de la persuasion à la conviction est étrangère à la rhétorique antique, la fonction de celle-ci n'étant pas de travailler directement sur le savoir ou sur les croyances (1990 : 145). D'autre part, malgré certains emplois idiosyncratiques où convaincre est quasi synonyme de persuader, l'analyse linguistique de ces deux verbes montre qu'il y a des contextes linguistiques où convaincre est possible alors que persuader ne l'est pas. De plus, il existerait sémantiquement deux verbes «convaincre» ayant chacun une syntaxe différente. Une description de leurs dérivés nominaux et adjectivaux tendrait à montrer que leur différence sémantique n'est ni une question de degré ni une question d'effet perlocutoire (Plantin, 1990 : 140-146).

Compte tenu du fait que ces éclairages philosophique, lexicologique et linguistique sont contradictoires et qu'ils ne nous permettent pas d'arriver à une distinction utile, nous ne poursuivrons pas la discussion sur les différences ou les simulitudes entre **convaincre** et **persuader**. Nous admettrons, comme le font plusieurs chercheurs, qu'ils sont plus ou moins synonymes, bien qu'ils ne soient pas nécessairement utilisables dans les mêmes contextes linguistiques.

Cependant, pour désigner ce type d'effet perlocutoire (persuasion, conviction) susceptible d'être produit par un discours, nous n'emploierons que le verbe «persuader» que nous définissons ainsi : persuader c'est tenter d'obtenir par un éventail de moyens discursifs, en vue de différentes fins, une adhésion particulière. Selon cette acception, le terme de persuasion n'a aucune connotation péjorative, comme c'est si

1 Voir la section VI.5.4 pour une présentation des notions d'acte illocutoire et d'acte perlocutoire.

2 Ces notions rhétoriques sont définies dans la section VI.1.1.

souvent le cas[1] et ne préjuge pas du type de rationalité impliquée dans l'adhésion[2], ou dans la production du discours. La persuasion est un des modes de communication, d'interaction avec autrui et donc d'influence sur autrui. Elle ne prétend pas à la «vérité», à la validité des représentations proposées, mais plutôt à leur recevabilité ou à leur acceptabilité. Selon nous, tout discours persuasif comporte un aspect argumentatif, même extrêmement sommaire ou implicite, alors que tout discours argumentatif n'est pas nécessairement persuasif.

Après cette exploration des définitions canoniques de l'argumentation et des notions de persuasion et de conviction qui lui sont historiquement rattachées, il nous reste à cerner les notions de texte et de discours afin de posséder tous les outils nécessaires à la définition de notre objet de recherche: le discours argumentatif.

II.3 Les notions de texte et de discours

La notion de texte recouvre deux acceptions opposées. Dans le langage courant, elle désigne des produits verbaux concrets écrits. Nous l'utiliserons à l'occasion selon cet emploi trivial, avec la différence, toutefois, qu'il pourra s'agir aussi de produits concrets sous une forme orale. Pour enlever toute ambiguïté avec l'accception suivante, nous parlerons alors de textes réels. En linguistique phrastique ou textuelle, la notion de texte a un autre sens. On appelle **texte** un échantillon d'une production langagière soumis à l'analyse linguistique (voir, en particulier van Dijk, 1984). C'est un objet abstrait coupé de tout contexte empirique. De ce point de vue, il s'oppose au **discours** qui renvoie à une entité plus large qui prend en compte un ensemble de paramètres de nature physique et sociale. On illustre souvent ce concept en disant que le discours est égal au texte plus le contexte ou encore au texte plus ses conditions concrètes de production (Adam, 1990 : 23). Le discours, au sens entendu ici, constitue un objet

1 Dans un petit ouvrage sur la persuasion, Bellenger (1985), spécialiste en communication, avoue que son entreprise est une gageure tant son objet est suspecté et suspect. Après avoir passé en revue les différentes méthodes de persuasion (conditionnement linguistique, séduction, manipulation, etc.) anciennes comme nouvelles, il sent le besoin de proposer une déontologie de la saine persuasion basée sur le principe suivant : «n'accepter d'influencer qu'en laissant adhérer» (p. 93) et les critères de crédibilité, de consistance, de cohérence et de congruence. Il semble donc que la notion de persuasion soit tellement dangereuse qu'on doive l'assortir d'un antidote.

2 Dans son livre *Ethics and Language* (1944), le philosophe Charles L. Stevenson consacre un chapitre à la persuasion en tant que méthodes non rationnelles utilisant le langage pour influencer le jugement (et changer des attitudes) quand les méthodes rationnelles ne réussissent pas dans les débats éthiques. La persuasion est définitivement du côté du *pathos* : «A study of persuasive methods is so largely a study of the emotive use of words, and hence subject to implicit treatment» (p. 140).

empirique, singulier, oral ou écrit[1]. C'est «le langage comme phénomène concret total» (Bakhtine, cité par Todorov, 1981 : 44). Dans ce sens, la notion de discours englobe celle de texte. Elle peut être rendue par la notion de conduite langagière, comme le note Adam (p. 23)[2].

Pour ce linguiste, il est évident que le discours ne peut pas être l'objet d'étude de la linguistique, fut-elle textuelle. Le discours, en tant qu'acte de langage (ou de discours) accompli dans une situation concrète, est à mettre en relation avec une formation discursive[3] à travers l'interdiscours (défini comme un espace de régularité dont les discours ne sont que les composants). Son étude excède les moyens de la linguistique et se situe sur le terrain des sciences humaines et sociales, d'ajouter Adam (1990 : 20).

Cependant, ce choix théorique, qui se justifie du point de vue de la linguistique, implique-t-il que la didactique de la langue maternelle doit se situer sur le seul terrain du texte ? Il nous semble que la didactique ne peut limiter son intervention au texte conçu comme un objet abstrait résultant de la soustraction du contexte. Elle doit prendre en charge, même si ce n'est que partiellement, la dimension discursive, c'est-à-dire pragmatique des produits de l'échange verbal.

Ainsi, lorsque nous nous proposons de modéliser le discours argumentatif[4], il ne s'agit pas de proposer une représentation d'une conduite langagière singulière, bien sûr, mais de modéliser un objet, qui est, en fait, une classe d'objets, dans ses dimensions textuelle et pragmatique. Nous verrons que le discours argumentatif s'articule en divers genres, «qui correspondent à des variantes de pratiques sociales différenciées à l'intérieur d'un même champ» (Rastier, cité par Adam, 1990 : 23). Cependant, notre choix de définir notre objet de recherche comme un discours ne nous empêche pas de postuler qu'au discours argumentatif, tel que nous le définirons, est associé un type textuel argumentatif ayant une superstructure typologique spécifique. Brassart (1987 : 62) considère que l'existence d'un schéma textuel prototypique est une «hypothèse forte» des modèles de compréhension et de production de textes élaborés

1 Notons que nous employons les mots «discursif» et «discursivité» dans leur acception linguistique, ce qui renvoie à la réalisation du discours, alors que pour Grize, par exemple, les termes de «discursif» et «discursivité» conservent leur acception logique d'opération de pensée, de processus cognitif.

2 Tous les auteurs n'adoptent pas ces définitions; aussi prendrons-nous soin de clarifier ces notions quand elles divergeront de l'utilisation que nous en faisons.

3 Cette notion a été développée par Foucault (1969). On parle d'une formation discursive lorsque dans un ensemble d'énoncés on peut définir une régularité entre les objets, les types d'énonciation, les concepts (Angenot, 1979 : 83).

4 Ses produits verbaux seront appelés des discours argumentatifs.

par la psychologie cognitive au cours de quinze dernières années. Elle ne peut être ignorée par la didactique.

Comment définissons-nous alors cette classe de discours que nous nommons argumentatifs ?

II.4 Une définition provisoire de l'objet de recherche

À cette étape de notre recherche, l'expression **discours argumentatif** circonscrit un certain nombre d'éléments qui concourent à sa définition. C'est cette définition exploratoire que nous voulons dégager ici. Celle-ci est nécessairement provisoire, étant donné que notre entreprise consiste à produire, au terme de cette recherche, une représentation de cet objet.

Dans la notion de discours argumentatif, quatre aspects sont imbriqués. Il y a d'abord la notion de discours, telle que nous l'avons définie, qui renvoie aux conditions sociales de production et de réception des conduites langagières, dont le contexte d'énonciation est un paramètre central. Indissociable de cette notion de discours, il y a la notion de but ou de visée du discours. Nous considérons que la visée générale du discours argumentatif est d'agir sur les comportements, les croyances, les savoirs de son destinataire[1]. Enfin cette notion implique celle de raisonnement qui, elle, renvoie à des mécanismes immanents à l'organisation du discours (Angenot, 1982 : 145). Sous-jacente à cette dernière correspond une superstructure prototypique qui est celle du type textuel argumentatif[2].

Nous définissons comme discours argumentatif, **un discours (une classe de discours) ayant des propriétés textuelles propres, dont le parcours discursif est un raisonnement qui vise à agir sur les comportements, ou sur les croyances, ou encore sur les savoirs** (ou sur deux ou trois de ces possibilités à la fois) **d'un *destinataire*[3].**

Notre définition se distingue des définitions canoniques de l'argumentation. Elle présente une visée plus large que celle proposée dans la définition du *Traité*, par exemple, et circonscrit un type textuel précis contrairement à celle de Grize, entre autres. Est-il nécessaire de rappeler que les choix impliqués dans cette définition sont déterminés autant par la connaissance théorique que nous en avons que par nos objectifs didactiques ?

---

1 Cette action peut être persuasive ou pas et l'adhésion qu'elle suscite peut varier en inensité.

2 Bien que nous acceptions l'hypothèse d'Adam, à savoir que «le texte est une structure séquentielle fondamentalement hétérogène» (Adam, 1990 : 117), nous choisissons de ne pas en tenir compte ici. Lorsque nous parlons du discours argumentatif, nous nous référons à un discours dont la textualité présente une dominance de séquences textuelles argumentatives.

3 La notion de destinataire doit être prise ici dans son acception la plus générale (entité singulière ou plurielle, auditeur, lecteur). La notion d'énoncé implique celle de locuteur, en tant que responsable concret de l'énonciation.

Une fois cerné notre objet de recherche, nous pouvons préciser les objectifs internes et externes de cette recherche doctorale.

CHAPITRE III - LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Introduction

Comme toute recherche, la nôtre poursuit des finalités d'ordre externe et interne. Les premières concernent les éventuelles retombées de cette recherche dans son champ disciplinaire et dans son milieu d'intervention privilégié, la classe de français. L'objectif interne de notre recherche consiste à proposer une représentation valide du discours argumentatif sous la forme d'un modèle construit selon l'approche systémique.

III.1 Les objectifs externes

Parler d'une didactique du discours argumentatif plutôt que d'une pédagogie du discours argumentatif n'est pas céder à un effet de mode : cela a des implications de deux ordres. D'une part, c'est dans le champ disciplinaire de la didactique que nous inscrivons notre recherche[1], d'autre part, nous nous situons en continuité avec une certaine tradition européenne où le terme de didactique marque l'insistance sur le pôle de l'enseignement et de l'apprentissage (contenus et méthodes) alors que celui de pédagogie renvoie aux phénomènes relationnels de l'acte éducatif (voir Gagné *et al.*, Tome I, 1989 : 12-13). Dire que nous privilégions le pôle de l'enseignement et de l'apprentissage est encore trop vaste, notre projet ne concerne qu'une partie des fondements d'une didactique du discours argumentatif à bâtir, celle de la définition des contenus d'enseignement et d'étude, laissant dans l'ombre la question des méthodes d'enseignement et des modes d'acquisition ou des procédés d'apprentissage de ces contenus.

Notre recherche ne vise cependant pas à proposer des contenus concrets d'enseignement et d'apprentissage du discours argumentatif. Elle se propose plutôt de dégager les fondements théoriques d'une représentation du discours argumentatif qui puissent servir à définir des contenus d'enseignement et d'apprentissage pour une situation didactique donnée. Les contenus d'enseignement et d'apprentissage sont des phénomènes multifactoriels qui doivent tenir compte de très nombreuses interactions entre : 1) les différents partenaires éducatifs, leurs attentes et pratiques sociales, leurs représentations de la science, du savoir, de la culture, leur mode de construction du savoir, 2) l'état des connaissances scientifiques du champ disciplinaire et des disciplines contributoires et, 3) la discipline concernée et les autres disciplines scolaires (Brassart, 1987 : 18-20). Aussi le rôle du didacticien n'est pas de définir *a priori* des contenus, il

1 Nous présenterons une définition de la didactique dans la section V.1.

peut soit les définir pour un contexte d'enseignement et d'apprentissage donné, soit proposer des fondements à partir desquels des contenus pourront être élaborés. C'est cette deuxième tâche que nous nous sommes donnée.

L'existence d'un terrain institutionnel concret pour l'enseignement du discours argumentatif agit comme un puissant moteur pour mener cette recherche. Idéalement, notre modèle devrait contribuer à générer de nouvelles pratiques d'enseignement et d'apprentissage pour améliorer la compréhension et la production des discours argumentatifs dans la francophonie où ce type de discours est actuellement au programme d'études des élèves inscrits dans des classes se situant à la fin des études secondaires ou au niveau pré-universitaire (âgés de 15 à 19 ans). De plus, il n'est pas impensable que cette recherche puisse obtenir une audience plus large, auprès de personnes responsables de cursus scolaires différents, nous pensons par exemple à l'éducation des adultes ou aux formes alternatives d'enseignement et de formation générale et professionnelle. La formation des jeunes passe de moins en moins par un seul cursus scolaire.

Nous avons précisé que notre recherche porte sur le discours argumentatif écrit, il reste à nous expliquer sur ce choix. Au niveau de la textualité du discours, nous considérons, à l'instar de Schneuwly (1988), que le facteur déterminant est moins le mode de production (oral ou écrit) que la situation dans laquelle le discours est réalisé (interaction directe d'interlocuteur(s) ou absence d'interaction directe). Des études récentes en linguistique et en pragmatique, il ressort qu'il existe une spécificité textuelle propre aux phénomènes conversationnels (pour le français, voir Moeschler, 1985 et Roulet, 1985). Nous excluons donc de notre modèle le discours argumentatif se construisant dans des situations d'échanges oraux directs entre deux ou plusieurs personnes (dialogue, conversation, échange lors de réunion, etc.), car ces situations de production ont des implications majeures sur la textualisation[1], ce qui demanderait d'autres cadres théoriques pour saisir les mécanismes de leur production et de leur réception.

Ce choix, contestable certes, puisqu'il laisse de côté une part importante des productions langagières quotidiennes, s'explique aussi par des préoccupations didactiques nées de notre pratique d'enseignante de français. Dans notre modèle, nous voulons rendre compte de tous les discours argumentatifs produits et réalisés sans interaction active, directe, d'autrui. Cela comprend les discours écrits et un certain type

1 Par textualisation, nous entendons l'opération effective de l'organisation discursive mettant en jeu les aspects de connexité, ou de structuration interpropositionnelle, de cohésion, de modalisation, etc.

de discours oraux, ceux qui sont oralisés par un seul auteur, en l'absence de partenaire actif (par exemple, un communiqué de presse diffusé à la radio).

Nous avons constaté, à l'instar de plusieurs collègues québécois et étrangers, que la grande majorité des élèves a beaucoup de mal à comprendre et à recevoir de façon critique les discours oraux ou écrits qui les assaillent ou même qu'ils choisissent plus librement (lectures personnelles, choix d'émissions). En particulier, nous avons remarqué que les jeunes discernent mal la dimension argumentative de nombre de discours comme le bulletin de nouvelles télévisées, le manuel scolaire, l'article de vulgarisation scientifique et même le message publicitaire; ce faisant, ils sont des cibles privilégiées pour les propagandes de toutes sortes. De plus, nous constatons aussi leur difficulté à étayer et à structurer leur point de vue oralement ou par écrit.

Aussi, espérons-nous que notre modèle de fondements contribuera de façon significative à l'élaboration d'une didactique de la réception et de la production des discours argumentatifs.

III.2 L'objectif interne

Notre recherche se situe, par choix, voire par nécessité, passablement en amont de l'acte pédagogique, ce qui lui confère un caractère théorique. En effet, ses principales démarches d'investigation consistent à dégager et à critiquer des concepts et des théories, à effectuer des sélections et des synthèses de propositions théoriques et à construire un modèle[1]. Comme nous postulons que l'objet que nous voulons modéliser possède les caractères d'un système, notre modèle sera construit à partir de la méthodologie de l'approche systémique.

Qu'entendons-nous par modèle et quel type de modèle voulons-nous construire ? Par modèle, nous entendons la construction d'une représentation de la dynamique d'un objet qui met en évidence les relations entre ses composants, exprime leurs interrelations et représente cet objet dans sa globalité (de Rosnay, 1975; Morin, 1977; Le Moigne, 1977). Cependant, précisons tout de suite que notre modèle ne sera pas un modèle formel ou formalisable.

Notre recherche pose comme postulat que l'objet que nous voulons modéliser, le discours argumentatif écrit, constitue un système, c'est-à-dire une totalité complexe et organisée douée d'une finalité. Cet objet est saisi sous deux angles: le discours comme processus et le discours comme produit.

---

1 La démarche et la méthodologie de recherche seront exposées dans le chapitre VII de cette première partie.

Nous avons déjà dit que par «discours» nous entendons un objet empirique (oral ou écrit) considéré comme le produit d'une énonciation. Mais cette définition demeure ambiguë tant que nous n'aurons pas situé le point de vue énonciatif que nous prenons. En effet, si, comme le remarque Kerbrat-Orecchioni (1980 : 28), tous les linguistes s'entendent sur le sens propre qu'il convient d'accorder à ce terme où «L'énonciation est cette mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation» (Benveniste, cité par Kerbrat-Orecchioni, 1980 : 28), tous reconnaissent l'impossibilité de constituer en objet d'étude l'énonciation ainsi conçue. C'est pourquoi, si on renonce à saisir l'énonciation comme acte de production de l'énoncé, il faut tenter de cerner l'énonciation à partir de l'énoncé réalisé, d'identifier et de décrire les traces de l'acte dans le produit (l'énoncé). Ainsi, à l'énoncé conçu comme objet-événement, totalité extérieure au sujet qui l'a produit, se substitue l'énoncé objet fabriqué où le sujet parlant s'inscrit en permanence à l'intérieur de son propre discours, en même temps qu'il inscrit «l'autre», par des marques énonciatives (Provost-Charaudeau, cité par Kerbrat-Orecchioni, 1980 : 30). Nous adopterons donc ce que Kerbrat-Orecchioni (1980 : 30-31) appelle la perspective «étendue» de la linguistique de l'énonciation, à savoir que relèvent de l'énonciation les rapports entre l'énoncé et les différents éléments du cadre énonciatif.

Selon Kerbrat-Orecchioni (1980 : 31), le cadre énonciatif comprend principalement les protagonistes réels et virtuels du discours et la situation de communication qui, elle, renvoie aux circonstances spatio-temporelles et aux conditions générales de la production/réception du message : nature du canal, contexte socio-historique, contraintes de l'univers du discours. Cependant, il ne faut pas oublier que, même si le discours est le produit du sujet parlant, comme produit de l'activité langagière, il est un produit de l'interaction sociale. Le discours est donc un objet complexe se développant «au point de rencontre de deux entités, une langue et une situation d'interaction» (Roulet, 1991a : 13).

Mais il y a plus, le discours est aussi la marque de systèmes de significations construits par un sujet (individuel et social) et pour un sujet (virtuel ou réel) à travers un ensemble d'opérations cognitives. Le discours est alors saisi comme un processus de production de sens où l'auteur et le destinataire doivent collaborer. Comme le montre Eco (1985), le texte est une machine présuppositionnelle paresseuse qui a besoin de la coopération d'un lecteur pour fonctionner[1]. Vu ainsi, le producteur du discours (l'auteur empirique) n'est qu'une partie d'un système plus vaste car «son» produit contient déjà d'autres voix (concept de polyphonie), d'autres textes (notion d'intertextualité)[2].

1 Voir la section VI.6.3 pour une présentation de la théorie de la réception d'Eco.
2 Pour une présentation de ces notions, voir la section VI.6.1.

Nous expliciterons plus en détail ce point de vue énonciatif dans le chapitre consacré au cadre théorique de notre recherche (sections VI.5 et VI.6), mais d'ores et déjà nous voulions présenter le plus succinctement et le plus clairement possible le système que nous voulons modéliser: le discours argumentatif.

Ce type de recherche est encore relativement marginal en sciences de l'éducation[1], mais il veut répondre à un besoin de plus en plus ressenti, celui d'asseoir la didactique sur des bases théoriques solides, si l'on admet comme le propose Roulet (1991a : 20) «qu'une bonne représentation de l'objet à enseigner est une condition préalable à toute didactique». Or il nous semble urgent de redéfinir les objets d'enseignement et d'apprentissage à partir de nouveaux savoirs et en fonction des nouvelles réalités sociales et scolaires.

1 Gagné *et al.*, (Tome 1, 1989), font cette observation suite à une revue systématique des typologies de recherches en sciences de l'éducation. En effet, dans le Tome 2 de Gagné *et al.*, (1989), *Répertoire bibliographique et index* des recherches en didactique du francais langue maternelle de 1970 à 1984, nous n'avons trouvé aucune recherche du type de celle que nous nous proposons de mener. Nous avons fait la même constatation suite à la consultation de recueils de textes sur l'état de la recherche en sciences de l'éducation (en particulier Wittrock, 1985; Dunkin, 1987; Keeves, 1988).

CHAPITRE IV - L'ENSEIGNEMENT DU DISCOURS ARGUMENTATIF DANS LE CONTEXTE SCOLAIRE QUÉBÉCOIS

Introduction

Les théoriciens de l'approche systémique ont mis en lumière le pouvoir discrétionnaire du modélisateur dans l'élaboration de son modèle : «modéliser, c'est décider» (Le Moigne, 1977/1984 : 20). Il revient donc au modélisateur d'être le plus lucide et le plus explicite possible sur les théories, les croyances, les expériences qui façonnent son regard, guident ses décisions et motivent ses choix.

Aussi, sommes-nous consciente que, dans le travail d'élaboration de notre modèle, opère la réalité scolaire québécoise à laquelle nous participons comme enseignante et dans laquelle nous désirons intervenir comme didacticienne. Cependant, il n'y a pas que la réalité québécoise actuelle de l'enseignement du français qui influence notre regard. Celui-ci est en grande partie façonné par la tradition scolaire française qui, jusqu'à la fin des années soixante, marquait profondément le système d'éducation classique au Québec. De plus, si certains aspects des changements réalisés dans le système d'éducation québécois et dans l'enseignement actuel du français qui y est dispensé le particularisent, il faut rappeler que les autres pays francophones ont vécu plus ou moins profondément des changements similaires. Aussi les exigences de l'enseignement du français langue maternelle et langue d'enseignement dans les principaux pays francophones exercent-elles une pression sur notre recherche qui tente d'y faire face.

Ce chapitre comprend deux parties. La première rappelle les pratiques scolaires entourant l'argumentation dans la classe de langue et de lettres de la formation classique des humanités jusqu'à la rénovation des programmes de français des années soixante-dix dans les pays francophones. La deuxième vise à présenter les principaux paramètres de l'enseignement du discours argumentatif dans l'enseignement secondaire public québécois de la fin des années quatre-vingt. Ces éléments étant posés, la démarche de modélisation n'en sera que plus transparente.

IV.1 La pratique scolaire de l'argumentation dans la formation classique

Afin d'éclairer les enjeux actuels autour d'une didactique de l'argumentation dans le cadre de la classe de français, nous explorerons deux aspects qui jusqu'à récemment ont été intimement liés à la pratique scolaire de l'argumentation. Nous rappellerons le rôle et le statut de la rhétorique dans la formation des élèves et

reviendrons sur la pratique de la dissertation française, exercice scolaire par excellence. Dans la tradition scolaire française, la formation à l'argumentation avait un moment et un lieu privilégiés, la classe de Rhétorique. Cette «consécration initiatique de la culture bourgeoise», selon Barthes (1985 : 87), couronnait le cycle des humanités[1].

La mission poursuivie par les études «classiques» consistait à dispenser une formation générale centrée sur les humanités. Au dire de ses propagateurs[2], cette formation humaniste, plongeant l'adolescent dans le passé de l'humanité, faite de connaissances étendues, de jugements avisés et de rectitude morale, passait par l'étude des grandes œuvres du passé (Melançon *et al.*, 1988). Le cours classique tenait surtout sa cohérence de la pratique des textes latins, d'abord, puis français (et grecs). C'est par cette pratique que se formaient la pensée juste et le raisonnement, car on postulait un lien étroit entre la pensée et la langue, cette dernière n'étant que le véhicule de la première, qui en épousait les formes logiques : bien écrire, c'est bien penser, estimait-on.

IV.1.1 La rhétorique et l'enseignement littéraire

L'enseignement de la littérature a constitué le centre de la formation générale classique, couronnée par celui de la philosophie. Au siècle dernier, l'enseignement de la rhétorique et l'enseignement littéraire ne faisaient qu'un. La formation rhétorique au collège passait par l'imitation des grands textes de la littérature grecque, latine et française, garants de la formation esthétique et morale, et elle privilégiait surtout le travail sur le style, avec l'étude des tropes et des figures. À la fin du XIX^{e} siècle, cette rhétorique a peu à peu perdu son statut, progressivement éclipsée par l'histoire littéraire au point de disparaître officiellement de l'enseignement à la fin des années soixante.

Genette (1969) a tenté de saisir comment cela s'est produit en comparant deux moments de l'enseignement littéraire en France, celui du XIX^{e} siècle et celui qui commence dans la deuxième moitié du XX^{e} siècle. Il observe une triple mutation dans le statut scolaire de la rhétorique. Dans son statut idéologique d'abord : alors qu'au XIX^{e} siècle la rhétorique scolaire était déclarée, à partir de 1950, son enseignement devient implicite. La seconde mutation concerne son statut sémiologique : d'une coïncidence entre l'apprentissage de l'écrit (alors essentiellement littéraire) et l'étude du littéraire au XIX^{e} siècle, la formation littéraire devient au XX^{e} un discours sur le littéraire, c'est le règne de l'explication de textes fortement imprégnée par l'histoire littéraire. L'écrit n'est

1 Notons que, si au Québec la classe de Rhétorique disparut avec le cours classique en 1967, en France, on la débaptisa dès 1902. Elle devint la classe de Lettres, puis la classe de Première.

2 Les quelques études sur l'histoire de l'enseignement de la langue et de la littérature française au XX^{e} siècle en France (en particulier Chervel, 1986; Viala *et al.*, 1990) et au Québec (Melançon *et al.*, 1988) montrent des cheminements semblables dans les deux systèmes scolaires.

plus imitatif - on apprenait l'art d'écrire en imitant surtout les Anciens - mais descriptif et analytique. La littérature cesse d'être un modèle et devient un objet d'étude. La troisième mutation concerne la structuration du code rhétorique. Selon Genette, la rhétorique antique était une rhétorique de l'*inventio*[1], celle de l'âge classique en était une de l'*elocutio*, et celle du XX^e^ siècle, du moins dans l'institution scolaire où elle règnait encore, était une rhétorique de la *dispositio*, celle du plan[2], avec ses nombreuses prescriptions. Au siècle dernier, la rhétorique scolaire assurait à la fois une fonction critique (entre autres des valeurs exprimées) et poétique (produire des textes littéraires), cette coïncidence ayant disparu, la rhétorique scolaire perdit ce qui faisait sa spécificité et quitta progressivement le champ de l'enseignement. Mais la disparition de la rhétorique comme objet spécifique d'enseignement ne signifie pas pour autant la disparition de tous ses avatars. De l'*inventio*, on conserva la phase de «la recherche des idées», de la *dispositio*, celle de «l'élaboration du plan»; ces deux moments constituaient la condition *sine qua non* pour la production de la dissertation française.

IV.1.2 La dissertation française

Si, en France, le terme de «dissertation» est devenu tabou dans les milieux officiels, il fleurit encore dans les discours spontanés des professeurs et des élèves et son existence est encore amplement attestée dans les moyens d'enseignement (Delcambre, 1990 : 69). La dissertation littéraire en français s'est installée dans les classes de Rhétorique dans la deuxième moitié du XIX^e^ siècle en France (Viala *et al.*, 1990). Associée au courant d'histoire littéraire (qui se développera à partir de 1880 et qui dominera l'enseignement de la littérature pendant près d'un siècle), elle prendra ses caractéristiques qui se maintiendront jusqu'en 1969, date de sa disparition officielle et de son remplacement par la composition française[3].

Quels sont les liens de la dissertation française pratiquée durant la deuxième moitié de ce siècle avec la rhétorique ? quelles sont les caractéristiques de ce type d'écrit ? quel type de pratiques argumentatives la dissertation met-elle en jeu ? et enfin quels sont les instruments dont disposaient les élèves pour mener à bien cet exercice scolaire ? Voilà quelques-unes des questions que nous aborderons maintenant.

La dissertation est un genre que l'institution scolaire a codifié lentement. D'après Chervel (Viala *et al.*, 1990 : 113), elle a mis une trentaine d'années (de 1880 à 1910) à trouver une formule stable qui en fera, souvent malgré les instructions officielles, l'écrit scolaire par excellence. Si l'on peut affirmer qu'elle fait partie de l'héritage

1 Voir la section IV.1 pour la définition de ces notions.
2 Sarrazin, historien de l'éducation, nuance cette affirmation de Genette. Selon lui, la rhétorique de la *dispositio* ne s'impose qu'à partir de 1950 (voir Viala *et al.*, 1990 : 114).
3 Rappelons qu'un processus analogue s'est produit au Québec et dans la francophonie.

rhétorique, il faut préciser que c'est sur des ersatz de cette dernière qu'elle s'est construite. Comment caractériser cet exercice qui dominait encore la classe de lettres il y a à peine vingt ans ? Charolles (1990 : 12) propose une définition de la dissertation littéraire telle qu'elle exista en France : «un écrit assez bref traitant d'une question controversée sur un sujet spéculatif de caractère littéraire et faisant appel à la délibération»[1].

La dissertation s'applique généralement à des sujets qui prêtent à la controverse. L'assertion de départ se présente comme un jugement, une opinion, un point de vue, une réflexion, etc. qui appelle une prise de position personnelle (une thèse) devant être étayée et justifiée. Elle engage donc les connaissances, les représentations et les valeurs de l'étudiant. Cependant, comme cette prise de position est sanctionnée, elle se doit d'être acceptable à son récepteur. La dissertation constitue donc un discours doxologique, mais, de soutenir Charolles, elle doit se tenir loin des lieux communs du vulgaire tout en évitant de tomber dans la préciosité ou l'encyclopédisme. En fait, elle doit faire usage de «lieux moyens», ces idées construites dans un champ disciplinaire et qui font partie d'un paradigme accepté par l'institution scolaire (Charolles, 1990 : 11).

Par ailleurs, l'argumentation en jeu dans la dissertation est d'un type particulier. Il se distingue des argumentations politiques, judiciaires ou de celles de la vie quotidienne par son caractère spéculatif: la dissertation porte sur une controverse d'idées, elle ne vise pas l'action. Sans véritable destinataire, elle prend souvent le caractère propre à la délibération intime; il s'agit plus d'une conduite de justification que de persuasion.

Comme dans toute production textuelle, le rédacteur se doit de guider le lecteur, de lui faciliter l'interprétation, de lui permettre de suivre le mouvement de sa pensée. La dissertation a hypercodé ces règles de guidage cognitif au point où Genette (1969 : 33) a pu parler de «mystique du plan».

La première exigence de la *dispositio* en est une d'ordre, il faut donc classer les idées. Le plan de la dissertation se construit selon un axe paradigmatique en un nombre variable de parties. Il comprend obligatoirement une introduction, une conclusion et un développement. Genette fait remarquer que cette notion de développement, qui correspondait au corps du discours judiciaire (narration, argumentation, réfutation), est impropre lorsque le corps de la dissertation est fait de parties homogènes et de même niveau (par exemple une suite d'arguments indépendants). Mais le classement des idées ne suffit pas. Pour rendre compte du

1 Cette définition correspond aussi à ce qu'était cet exercice dans les collèges classiques québécois (voir l'ouvrage de Melançon *et al.*, 1988) et, probablement, dans les autres pays francophones.

«cheminement de la pensée», de la construction d'un objet, le discours doit avoir un mouvement, aussi pose-t-on la nécessité d'une progression discursive. Enfin, l'exigence suprême est que cette progression soit «dialectique», c'est-à-dire qu'elle procède par thèse, antithèse et synthèse, car selon maints traités de dissertation, c'est la dynamique «naturelle». Dans une «bonne» dissertation, rien n'est amovible, rien n'est substituable, rien n'est isolable, le discours doit rendre compte de la logique du raisonnement, de ses lois. Genette note qu'il est difficile de mesurer ce que nos structures mentales doivent à ces préceptes. Nous verrons qu'ils hantent encore l'esprit des concepteurs actuels d'Instructions officielles ou de programmes et du corps enseignant.

Pour réussir cet exercice exigeant, les élèves comptaient sur un apprentissage long et minutieux dont les contours étaient balisés par des décennies de pratiques pédagogiques. En plus des conditions sociales propices: une clientèle assez homogène, partageant un patrimoine littéraire commun enchassé dans une culture générale, et alors que les consensus sociaux, culturels et esthétiques étaient plus larges que ceux d'aujourd'hui, les élèves étaient progressivement initiés aux contraintes du plan, manipulaient les procédés rhétoriques, entre autres ceux éprouvés par les grands orateurs de l'Antiquité et de l'ère classique pour solliciter l'attention et l'intérêt de l'auditoire, et connaissaient au moins partiellement les merveilleuses ressources de la topique et des figures. Ces connaissances se construisaient progressivement et méthodiquement durant des années par une fréquentation assidue des auteurs grecs, latins et français dans la classe de langues mortes, de français et de littérature.

Si officiellement on ne «disserte» plus dans les classes de France et du Québec, il subsiste des exercices scolaires, dont les noms varient selon les lieux et les niveaux, qui font appel à la qualité de l'expression et à l'efficacité de l'argumentation. On demande donc encore aux élèves de discuter d'une question généralement controversée, d'étayer leur point de vue ou leur sentiment et d'organiser leur discours de façon cohérente et claire.

IV.2 Les principaux paramètres de l'enseigment du discours argumentatif

Nous avons déjà souligné qu'un ensemble de facteurs rend l'enseignement et l'apprentissage du discours argumentatif problématiques. Les lacunes du programme d'études et celles des moyens d'enseignement (manuels de base et guides pédagogiques pour le personnel enseignant) ont été spécifiquement mentionnées.

Dans cette partie, nous présenterons successivement 1) le programme ministériel : ses objectifs, le processus d'apprentissage qu'il met de l'avant, la typologie des discours sur lequel il s'appuie, les objectifs et les contenus d'apprentissage relatifs au discours argumentatif écrit, 2) le matériel didactique produit pour l'enseignement et pour l'apprentissage du discours argumentatif dans la classe de français au secondaire, et

enfin, quelques informations sur le contexte social de l'enseignement du français au Québec des années quatre-vingt. À cette étape, nous croyons nécessaire de nous limiter à la présentation la plus objective possible du programme et du matériel qui l'instrumentalise afin de respecter la démarche critique du lecteur et lui permettre de reconstituer la nôtre[1].

IV.2.1 Le programme de français du secondaire

Le programme gouvernemental qui régit actuellement l'enseignement du français langue maternelle au secondaire au Québec est en vigueur depuis 1981. Ce programme a constitué un renouveau pédagogique d'envergure en centrant l'acte pédagogique sur l'apprentissage plutôt que sur l'enseignement, en considérant essentiels les paramètres énonciatifs et pragmatiques pour la réception et pour la production des discours, en proposant des apprentissages sur différentes sortes de discours : discours littéraires et discours quotidiens.

Les objectifs généraux de l'enseignement du français du secondaire concernent les habiletés langagières nécessaires à la compréhension et à la production de discours (oraux et écrits) propres à répondre «aux besoins de communication personnelle et sociale» de l'élève (Gouvernement du Québec, 1980 : 19)[2], ainsi que celles lui permettant de «se situer par rapport aux valeurs véhiculées par ces discours» (p. 11).

Le programme vise le développement des habiletés communicationnelles à travers un processus d'apprentissage qui comprend trois aspects : 1) la mise en oeuvre de pratiques signifiantes, variées et répétées de lecture et d'écriture de divers types de textes répondant aux différents besoins de communication, 2) des activités d'objectivation de ces pratiques de lecture et d'écriture constituant un retour réflexif et analytique sur les choix opérés dans la réception ou dans la production des textes et enfin 3) des activités d'acquisition de connaissances pour mener à bien les pratiques des textes et leur objectivation.

Pour amener les élèves à comprendre et à produire adéquatement différents discours[3], la classe de français doit leur permettre de découvrir et de maîtriser les divers éléments du fonctionnement de la langue (orthographe, syntaxe, lexique, éléments prosodiques) et le fonctionnement des discours. Les discours qui sont objets

1 Pour un examen critique du matériel didactique québécois de 5e secondaire approuvé par le ministère de l'Éducation, voir Chartrand (1992).

2 Toutes les citations du programme d'études proviennent de la version de janvier 1983 pour la 5e secondaire (16-3412-05).

3 Le programme emploie le mot discours pour désigner un produit langagier saisi dans son contexte d'énonciation ou une classe de discours.

d'apprentissage sont le discours informatif, le discours incitatif, le discours expressif, le discours narratif, le discours descriptif, le discours poétique, le discours analytique et le discours argumentatif.

Avant de présenter les objectifs et les contenus d'apprentissage relatifs au discours argumentatif, nous rappelerons deux aspects d'une recherche (Valiquette, 1979) qui a joué un rôle important dans l'élaboration du programme. Cette recherche postule que «la fonction [de la communication] détermine en grande partie l'organisation linguistique et psycholinguistique des divers discours» (p. 62). En conséquence, les fonctions de la communication devraient être «au coeur d'une didactique renouvelée de la langue maternelle» (titre de l'étude). Valiquette (1979) propose donc une typologie des discours de type fonctionnel: elle correspond à un remaniement de la typologie de Britton *et al.* (1977) et prend racine dans le célèbre texte de Jakobson (1963) sur le schéma de la communication. Elle constitue un modèle binaire à ramifications, instaurant une distinction essentielle entre les fonctions de la communication selon qu'elles sont centrées sur l'émetteur (fonction expressive) ou sur le récepteur (fonction transactionnelle). La fonction transactionnelle se divise en deux : la fonction informative et la fonction conative qui comprend les fonctions persuasive, régulatoire et poétique. Cette typologie fait donc une place prépondérante aux interlocuteurs[1] et à la situation concrète de communication.

Valiquette (1979) définit une classe de textes dérivant de la fonction persuasive qui est considérée comme l'art complexe de convaincre un ou des interlocuteur(s). Traitant des stratégies discursives propres à ce type de textes, elle adopte l'approche de la rhétorique scolaire centrée autour de la notion d'argument (type, force et valeur des arguments). Pour ce qui est du volet linguistique, elle retient quatre marques linguistiques propres au «langage de l'argumentation». D'abord, la présence très marquée de ce qu'elle appelle les introducteurs de complexité (connecteurs), qui, selon elle, «pullulent dans les messages persuasifs» (p. 164). Viennent ensuite les figures de style comme la litote, la métaphore, l'euphémisme qui seraient particulièrement abondantes dans ce genre de messages. La troisième caractéristique serait l'emploi d'un vocabulaire «typique de la conviction» (p. 166). La dernière renvoie aux mécanismes graphiques et verbaux de mise en relief.

La typologie à la base du programme est aussi une typologie fonctionnelle, cependant les discours ne sont pas définis à partir de la fonction communicative principalement mise en jeu mais plutôt à partir de la notion d'intention de communication de leur émetteur. Dans le programme, on ne trouve pas de définition explicite du

1 Il s'agit des intervenants réels dans la communication et non pas d'énonciateurs, en tant qu'êtres de discours.

discours argumentatif (comme d'aucun type de discours). Chose certaine, il n'est pas aussi étroitement lié à la fonction persuasive qu'il ne l'est dans la typologie de Valiquette; dans l'économie générale du programme, il semblerait plutôt constituer une variante du discours expressif dont il prend le relais dans les deux dernières années du secondaire et auquel il est systématiquement associé dans les documents ministériels, dont les documents de consultation (Gouvernement du Québec, 1990). C'est à partir des citations qui suivent à propos de l'intention de communication à la base de la production ou de la réception de ce type de discours qu'on peut saisir ce que le programme entend par discours argumentatif. Cependant on constatera que ces formulations ne sont pas équivalentes. Le discours argumentatif est associé aux textes «visant à présenter son opinion» (p. 40, 41), ailleurs on peut lire qu'il veut «démontrer et prouver» (p. 83). L'intention de communication présidant à la production d'un éditorial et d'un article-critique (exemple type de discours argumentatif) serait, du côté de l'émetteur, soit d'«informer le lecteur sur ses opinions» (p. 33), soit d'«exprimer ses opinions» (p. 61), soit d'«obtenir l'adhésion au point de vue qu'il défend» (p. 82); du côté du récepteur, c'est de «s'informer sur les opinions de quelqu'un» (p. 33, 51, 60). Vouloir informer un lecteur sur ses opinions et vouloir obtenir son adhésion au point de vue qu'on défend dessinent des projets communicatifs pour le moins différents (en admettant qu'ils soient tous les deux crédibles), on en conviendra. Selon le ministère de l'Éducation, la maîtrise du fonctionnement du discours contribue au développement du raisonnement logique et de la rigueur intellectuelle (p. 12).

Venons-en aux objectifs d'apprentissage prescrits pour la quatrième et de la cinquième année du secondaire. En 4^{e} secondaire, c'est par la lecture et la production de lettres d'opinion qu'est abordé le discours argumentatif. En 5^{e} secondaire les deux types de textes retenus par le programme pour mener des pratiques de compréhension sont des éditoriaux et des articles-critiques. La production d'un texte d'opinion écrit et d'un exposé oral argumentatif constitue les deux objectifs de production de textes. Les apprentissages autour du discours argumentatif sont tous liés au corpus journalistique.

Les contenus d'apprentissage spécifiques au fonctionnement du discours argumentatif concernent l'identification du sujet (thème) du discours, du point de vue, des «éléments du discours utilisés pour obtenir l'adhésion à un point de vue» (p. 82) et «des expressions qui servent à les annoncer explicitement» (p. 82). Plusieurs autres objectifs se rapportent à la notion d'argument : distinguer parmi eux ceux qui sont de l'ordre des faits de ceux qui sont de l'ordre des idées, découvrir l'ordre et la progression des arguments, discuter de la valeur des arguments et vérifier s'ils sont appuyés par une documentation pertinente. Enfin, certains contenus d'apprentissage s'attachent à l'organisation du discours : la structure du discours et les indices de son articulation (p. 82-87).

Pour maîtriser le discours argumentatif, le programme propose des acquisitions de connaissances sur 1) les éléments du discours qui suscitent l'adhésion, 2) l'ordre des arguments, 3) l'emploi des marqueurs de relation, 4) l'organisation de l'argumentation et le plan du discours, enfin 5) «les éléments qui servent à indiquer une certaine neutralité». Certains de ces objets d'apprentissage font partie des pratiques scolaires traditionnelles à propos du discours argumentatif (ordre et organisation des arguments, plan, emploi des marqueurs de relation), nous n'y revenons pas. Par contre, le premier et le dernier méritent qu'on les présente car ils ne s'appuient pas sur la tradition scolaire et utilisent un vocabulaire particulier.

Le programme ne définit pas explicitement la notion d'arguments, il propose cependant une nomenclature des «éléments du discours pouvant être utilisés pour obtenir l'adhésion à un point de vue : faits, exemples, énoncés généraux (lois, proverbes, maximes, etc.), références qui font autorité, analyses» (p. 82), affirmant par ailleurs que ces éléments «servent à appuyer les opinions émises» (p. 33). L'acquisition de connaissances proposées consiste à faire identifier et classer ces éléments.

L'autre objet d'acquisition de connaissances vise à faire repérer «les éléments du discours qui servent à indiquer une certaine neutralité : vocabulaire neutre, pronoms de la troisième personne, tournures impersonnelles, marqueurs de relations» et à comparer leur utilisation dans différents types d'articles journalistiques (p. 60). Notons qu'il n'est pas dit s'il s'agit de la neutralité du locuteur ou de celle de son discours.

IV.2.2 Les manuels de français de 5e secondaire

Nous avons choisi d'examiner les manuels de 5e secondaire car c'est à ce niveau que se font les principaux apprentissages sur le discours argumentatif, la classe de 4e secondaire étant davantage une propédeutique. De 1986 à 1988, quatre éditeurs québécois ont produit pour la 5e secondaire des manuels de français qui ont été approuvés par le ministère de l'Éducation[1]. Dans la mesure où ils suivent tous de très près les contenus d'apprentissage définis par le programme, ces manuels se ressemblent beaucoup. Ils proposent tous des activités de lecture (exclusivement des textes journalistiques, en majorité des éditoriaux et des articles-critiques), suivies d'activités d'objectivation de ces lectures (sous forme de questions sur le texte) qui relèvent généralement plus de la traditionnelle compréhension de textes que de l'objectivation des stratégies de lecture mises en oeuvre. Ils contiennent des informations relatives aux

1 Ce sont le Centre Éducatif et Culturel Inc. (CEC) : *Perspectives 5e*, *Lire le monde*, 1988; Guérin : *Point de vue*, 1987; HRW : *Sur la sellette*, 1987; Mondia : *Textes et contextes, 5*, *Points de vue*, 1986. Par commodité, les références dans le texte indiqueront la maison d'édition et la page. Pour la référence complète, voir la section réservée aux manuels à la fin des références bibliographiques.

connaissances à acquérir (en encadré ou en annexe) et des grilles d'évaluation formative et sommative, en compréhension et en production. C'est donc principalement au niveau des stratégies d'apprentissage, pour la production surtout (diversité des productions, découpage des opérations, travail en projet, etc.), qu'ils se distinguent, certains étant plus novateurs que d'autres.

Bien que, dans l'esprit du programme, les apprentissages relatifs au fonctionnement de la langue doivent surtout être faits lors de la pratique des textes, on ne trouve aucune activité structurée concernant le fonctionnement de la langue, tout juste quelques questions de clarification lexicale ou syntaxique sur les textes lus et des questions-contrôle sur le respect du code dans les grilles d'évaluation des productions écrites.

Au niveau des contenus, l'examen des manuels révèle qu'ils partagent la même conception logicisante du discours argumentatif, héritée de la rhétorique scolaire. Cette conception de l'argumentation se manifeste par l'emploi récurrent de notions comme celles de logique, de démonstration, et de preuves comme en font foi les citations suivantes : «Une argumentation solide est basée sur la logique» (CEC, p. 50), «Argumenter c'est d'abord démontrer par un raisonnement» (Guérin, p. 79), «la valeur de l'argumentation est d'être logique» (Mondia, p. 143), «les arguments prouvent» (Guérin, p. 15), «les arguments sont des preuves» (CEC, p. 50). Argumenter serait démontrer la vérité d'une assertion et indiquer le caractère logiquement valide d'un raisonnement[1].

Dans cette optique, les formes discursives de l'argumentation correspondraient aux modèles logiques de raisonnement (en particulier ceux du raisonnement déductif dont le syllogisme). Aussi, pour assurer le caractère logique de l'argumentation, on propose des modèles de plan visant à «défendre une idée par le syllogisme» (HRW, p. C-90), ou à «réfuter une idée par la dialectique» (on dit aussi plan classique) pour la production de textes argumentatifs. On fait repérer dans les textes ces modèles logiques de raisonnement, en particulier le raisonnement syllogistique qui, en l'occurrence, est assimilé à un raisonnement où la conclusion est tirée d'arguments en vertu d'un lien déductif quelconque.

Ce sont des ersatz de rhétorique, c'est-à-dire des notions extraites de leur champ de pertinence, qui constituent le contenu notionnel propre à l'argumentation. Les manuels de HRW (p. C-89) et de Guérin (p. 72) considèrent les «éléments de discours pouvant être utilisés pour obtenir l'adhésion» comme différents «types d'arguments», le manuel du CEC (p. 64) comme des contenus déterminant la visée perlocutoire de l'énoncé. Pour le manuel de Mondia, un argument est un énoncé qui appuie ou justifie

1 Mentionnons qu'un seul manuel précise que les arguments ne constituent pas des preuves, que leur efficacité ne provient pas nécessairement de leur bien-fondé (HRW, p. C-89).

une opinion en faisant appel soit à l'autorité, soit à des jugements de valeur ou de réalité, soit à des parti pris ou même à des préjugés. Les arguments sont classés selon qu'ils font appel à la raison ou aux émotions. «Les maximes sont des énoncés dont la véracité n'est pas remise en question», elles font partie des «arguments qui font appel à la raison, à la logique» (CEC, p. 65-64); «l'appel à la tradition» et le recours aux proverbes et aux maximes est considéré comme faisant partie des arguments rationnels alors que «l'appel à la nouveauté» serait un argument non rationnel (Guérin, p. 90). Les typologies proposées confondent les mécanismes argumentatifs (lien causal, comparaison) avec les contenus référentiels des arguments.

Une partie importante des activités qui font suite à la lecture de textes argumentatifs consiste soit à faire relever ces «éléments de discours» pour faire distinguer ceux qui sont de l'ordre des idées de ceux qui sont de l'ordre des faits, soit à faire relever les éléments du discours qui marquent la subjectivité ou l'objectivité de l'auteur. Cette dernière est présentée comme un choix personnel (et moral) de l'auteur, c'est une question d'intention qui se manifeste par «l'emploi d'éléments linguistiques précis : pronoms neutres, vocabulaire neutre ou dénotatif, phrases neutres [...]» (Mondia, p. 194), «par l'utilisation de noms propres, de citations [...]» (HRW, p. C-93). L'énonciation de l'objectivité ou de la subjectivité dans le discours n'est pas traitée comme une stratégie discursive mais comme une réalité ontologique, révélant ainsi une conception descriptiviste et positiviste de la langue et du langage.

Les notions de structure argumentative, d'ordre et de progression des arguments sont présentées comme des notions essentielles, mais elles ne sont pas réinvesties de façon dynamique dans les pratiques des textes de façon à faire comprendre qu'elles sont au coeur de la stratégie discursive du locuteur ou qu'elles doivent être prises en considération pour en bâtir une (sauf dans un manuel). On se limite à affirmer que la structure du texte argumentatif comprend trois parties (introduction, développement, conclusion) et suit un des modèles de plan qu'on propose aux élèves.

Les manuels accordent une grande attention aux paramètres situationnels et communicationnels dans la production et dans la réception des textes, ce qui a pour effet de singulariser chaque texte qui est présenté comme le produit personnel, original, homogène d'un auteur empirique (le signataire) dont il s'agit de reconstituer la pensée logique sur le monde. Le discours rapporté et les citations sont évaluées en termes d'expression de l'objectivité ou de la subjectivité du locuteur.

Une autre caractéristique de cette approche de l'argumentation est son insistance sur l'explicite : il faut affirmer clairement et précisément son opinion. Préciser son point de vue, son opinion sur un sujet donné constitue une règle absolue et constitue un objet d'évaluation, en production. On fait relever les expressions qui

introduisent les arguments et celles qui révèlent les articulations du plan. L'insistance sur l'expression explicite et le marquage du texte est inversement proportionnelle à celle visant à travailler l'implicite discursif. Dans un manuel, on suggère que les arguments reposent souvent sur des énoncés sous-entendus et on peut y lire que «le point de vue de l'éditorialiste peut être implicite, c'est-à-dire sous-entendu» (CEC, p. 51), mais on ne donne pas d'outils pour repérer les supports linguistiques, discursifs et rhétoriques de cet implicite.

Nous avons déjà souligné qu'il est impossible de savoir si les contenus du programme et les contenus et les démarches d'apprentissage préconisés par les manuels sont ceux qui sont massivement enseignés dans les classes ou s'il y a des pratiques didactiques autres. Cependant, nous pouvons imaginer que la tenue d'un examen ministériel pour tous les élèves de 5e secondaire et sa correction centralisée selon une grille d'évaluation connue des enseignants et des enseignantes imposent une certaine uniformisation des enseignements et un respect des contenus prescrits par le programme.

IV.2.3 Les attentes sociales

La réforme du système scolaire québécois à la fin des années soixante et la démocratisation qui s'ensuivit amena une massification de la clientèle scolaire venant de tous les milieux socio-économiques. D'un système scolaire cloisonné par des cursus scolaires (cours classique, cours commercial ou cours de métier), des clientèles et des institutions distinctes, le système scolaire québécois est passé, sans transition, à un système unifié, ouvert à l'ensemble de la population dans une période d'expansion économique et de transformations sociales et politiques sans précédent dans son histoire.

Cette démocratisation de l'accès à l'école secondaire alla de pair avec l'introduction de nouvelles pratiques pédagogiques et la critique des orientations élitistes du passé. C'est précisément sur les conséquences, réelles ou supputées, de ces deux réformes majeures que se cristallise à l'heure actuelle un débat contradictoire dans la société québécoise et à l'intérieur duquel la qualité de l'enseignement du français est particulièrement remise en question. Ce débat est fortement médiatisé, tout citoyen, qu'il soit spécialiste de la langue, de la didactique, ou pas, est invité à prendre la parole dans les médias pour juger des résultats obtenus par l'école; son verdict est légitimé par sa seule appartenance à la communauté québécoise francophone. Ce débat a même revêtu un caractère d'urgence nationale amenant les principales instances politiques concernées : le ministère de l'Éducation (MEQ), le Conseil supérieur de l'éducation et le Conseil de la langue française, à prendre des mesures concrètes. La mise en oeuvre, par le ministère de l'Éducation, d'un «Plan d'action du MEQ pour améliorer la qualité du français» (1988-1990), suivi par la révision des programmes de français du primaire et du secondaire, depuis 1990, constituent les principales réponses politiques institutionnelles

aux exigences et aux attentes, contradictoires, qui se sont exprimées dans la société québécoise ces dernières années.

Il faut ajouter, par ailleurs, que de nombreuses études sur les actuelles exigences du monde du travail ont mis en lumière l'augmentation de l'importance de l'écrit dans toutes les sphères de la vie économique et sociale, de même que la tendance des entreprises à demander à leurs employés des tâches de plus en plus complexes sur le plan cognitif (Georgeault, 1992; Pierre, 1991). Cette nouvelle réalité implique, d'une part, que la maîtrise de la langue, en particulier de la langue décontextualisée, est une compétence de plus en plus recherchée et exigée et que, d'autre part, il y aura «un accroissement des mécanismes de sélection sociale et professionnelle en fonction de la compétence linguistique» (Georgeault, 1992 : 4). En conséquence, les attentes à l'égard des jeunes, des enseignants et du système scolaire seront aussi de plus en plus élevées.

Conclusion

L'enseignement et l'apprentissage du discours argumentatif dans la classe de français nous semblent fortement conditionnés par l'orientation et les exigences du programme à propos de ce type de discours, par la tenue, en 5e secondaire, de l'examen de français écrit du ministère, ainsi que par l'utilisation massive du matériel didactique approuvé par le ministère de l'Éducation. Or, les contenus et les objectifs définis par le programme correspondent à la conception scolaire traditionnelle de l'argumentation de plus en plus contestée par les didacticiens et les spécialistes qui se sont intéressés à ce type de discours dans les dix dernières années, comme nous l'avons indiqué dans le chapitre premier. Le chapitre qui suit présente les principales contributions de la didactique du français pour renouveler l'enseignement et les conditions d'apprentissage du discours argumentatif.

CHAPITRE V - LA DIDACTIQUE ET DES CONTRIBUTIONS POUR L'ENSEIGNEMENT ET POUR L'APPRENTISSAGE DU DISCOURS ARGUMENTATIF

Introduction

Une fois connu le contexte institutionnel en amont et en aval de cette recherche, il est temps de la situer à l'intérieur du domaine de la didactique, puisque cette recherche ne vise pas d'abord à répondre à une situation pédagogique particulière mais à contribuer au développement d'un domaine disciplinaire[1].

L'essentiel de ce chapitre consiste à présenter les principaux écrits du domaine à propos de l'enseignement et de l'apprentissage du discours argumentatif (V.4). Bien qu'au début de notre travail doctoral nous déplorions les carences de la recherche didactique sur le discours argumentatif, il faut souligner que des progrès considérables ont été accomplis depuis et que des contributions importantes comblent certaines des lacunes qui nous ont incitée à entreprendre cette recherche. Mentionnons, à titre d'exemple, les livraisons récentes des revues françaises *Recherches* de Lille (1991) et *Pratiques* de Metz (1992).

Toutes les recherches entreprises en didactique au sujet du discours argumentatif s'appuient, explicitement ou non, sur une définition de ce type de discours, celle-ci n'ayant de sens que par rapport à celle des autres types de discours. En conséquence, nous pensons qu'il est essentiel de faire le point sur l'importante question des typologies de discours (V.2) et sur les propositions de caractérisation du discours argumentatif sur lesquelles s'appuie la didactique du français langue maternelle (V.3). Préalablement à la présentation de ces écrits, nous exposons notre orientation didactique (V.1), car non seulement elle a guidé nos choix quant aux travaux à recenser, mais elle influence l'exposition que nous en faisons.

---

1 Bertrand (1981) propose une intéressante réflexion sur la notion de disciplinarité et sur ses avatars modernes : multidisciplinarité, pluridisciplinarité, interdisciplinarité. Invention récente, la notion de discipline correspond à un découpage rationnel de la connaissance qui ordonne et limite un ensemble d'explications de phénomènes. Ce faisant la discipline se présente comme «totalitaire et incontroversable» (p. 177). Son savoir n'est vérifiable que par ceux qui en détiennent le monopole de vérification, dont ses spécialistes qui ont le monopole du droit d'accès. Une question se pose alors : comment un savoir peut-il opérer à la fois sa propre clôture et sa propre ouverture ? Dans cette optique, on peut espérer que la constitution de la didactique du français comme discipline autonome ne s'opérera pas seulement en terme de clôture.

V.1 Une orientation didactique

Depuis 1985, en Europe francophone, un nombre considérable d'écrits tentent de cerner le domaine de la didactique du français langue maternelle. Par exemple les livraisons de *Études de linguistique appliquée*, no 59 (1985), no 63 (1986), no 72 (1988), le no 82 (1989) de *Langue française*, les actes du IIe (Petitjean et Romian, 1986) et du IIIe Colloque international de didactique du français (Chiss, 1987) et la thèse de doctorat de J.-L. Chiss (1988), l'un des animateurs de l'Association internationale pour le développement de la recherche en Didactique du Français Langue Maternelle (DFLM). Il ne nous semble pas pertinent de suivre ici l'évolution des réflexions sur la constitution de ce champ en tant que discipline distincte. Cependant, compte tenu de la relative nouveauté (en Europe surtout[1]) de l'utilisation de cette notion dans le champ de l'enseignement du français, et compte tenu des divergences, des nuances et des contradictions nombreuses qu'elle recouvre, nous jugeons nécessaire de préciser notre orientation.

Notre position actuelle prend principalement appui sur celle développée par Bronckart lors du colloque *Didactique des langues ou didactiques de langues? Transversalité et spécificité*, tenu à Paris en juin 1987[2]. Le chercheur genevois constate que la «réémergence» de la notion de didactique s'est faite très lentement dans le champ de la langue maternelle, en Europe. En effet, l'emploi de cette notion daterait du début des années 1980 et sa consécration passerait, pour ainsi dire, par la création de l'Association internationale pour le développement de la recherche en Didactique du Français Langue Maternelle (DFLM), en 1986. Ce n'est pas tant par effet d'imitation par rapport aux autres disciplines scolaires (les sciences, par exemple) ou par effet de mode, mais plutôt par un souci pressant d'efficacité sur le terrain de l'enseignement du français qu'est devenu nécessaire le recours à une discipline, différente de la pédagogie générale et autonome par rapport aux disciplines ayant trait aux contenus de l'enseignement du français et aux processus d'enseignement et d'apprentissage. Ainsi conçue, la didactique d'une matière scolaire est donc une discipline charnière, à l'intersection de deux pôles : d'une part, l'enseignement et l'apprentissage d'une matière scolaire, de l'autre, les disciplines de référence, appelées aussi disciplines contributoires.

---

1 Au Québec, la notion de didactique a fait son apparition au cours des années 70 dans le champ de l'enseignement des langues secondes, puis de la langue maternelle. La didactique a un support institutionnel universitaire depuis au moins quinze années, soit près de dix ans plus tôt qu'en Europe francophone. Brassart (1987) explique ce «retard», en France notamment, par les lieux institutionnels de la formation des maîtres et surtout par l'illusion de réaliser une pédagogie scientifique du français par l'application de la linguistique à et dans la pratique pédagogique, sans avoir à constituer un champ disciplinaire autonome.

2 Voir *Langue française*, no 82, mai 1989.

La didactique du français langue maternelle est, selon Bronckart (1989 : 54), une «discipline d'action», «une technologie au sens général du terme[1] [car elle] a pour objet l'étude des procédures d'enseignement et de formation, et la recherche des plus pertinentes».

Si l'on s'entend généralement sur la définiton du champ de la didactique du français langue maternelle, différentes tendances se font jour quant au type de rapport à développer avec chacun de ces deux pôles et quant au type d'ancrage à privilégier par rapport aux finalités de l'institution scolaire. C'est sur ces deux aspects qu'il importe de se situer, du moins transitoirement, pour définir le type de didactique que nous concevons.

Bronckart (1989) inscrit son travail dans une didactique qui met l'accent sur l'analyse des paramètres sociohistoriques de l'enseignement du français (l'histoire officielle vs l'histoire vécue de ses programmes, de ses méthodes, de ses sanctions...) et sur l'analyse de la position des divers discours sociaux (scientifiques, médiatiques, scolaires, etc.) sur la langue et sur son enseignement. À partir de ces données et de l'état des disciplines contributoires, la didactique procède à des démarches de théorisation et à l'élaboration de stratégies d'intervention visant à modifier les pratiques scolaires. Cette orientation refuse d'envisager la didactique comme une discipline existant en dehors des conditions de sa réalisation comme pratique sociale, bien qu'elle ne nie pas, au contraire, l'importance de procéder à des théorisations, à des modélisations de ses objets. Il n'existe pas **un** contenu à enseigner, pas plus qu'**un** sujet apprenant ou **un** sujet enseignant qui ne soient déterminés socialement. Cette prise de position est fondamentale, elle conditionne le contenu même de toute démarche didactique quel que soit le niveau où elle se situe[2].

Pour ce chercheur (Bronckart, 1989 : 59), la didactique est une «technologie à la fois culturelle, spécifique et autonome» : technologie au sens d'art pratique; culturelle en ce qu'elle prend en considération les caractéristiques sociohistoriques de l'état de l'enseignement de la matière scolaire; spécifique en ce qu'elle procède à une analyse détaillée du statut de l'objet d'enseignement (quelle langue enseigner ?); et autonome parce qu'elle doit construire «une problématique et un appareil conceptuel spécifique qui gouvernent le processus d'emprunt».

---

1 On aurait tendance à interpréter le sens général du mot technologie à partir de son étymologie : du grec *techné* : production d'activités créatrices pratiques.

2 Nous pouvons distinguer au moins trois niveaux : un premier niveau est celui de l'enseignant préparant, réalisant et évaluant son enseignement, un deuxième est celui du didacticien mettant au point des méthodes ou instruments d'enseignement et un troisième, celui où nous nous situons, celui du chercheur qui élabore des modèles avec une finalité externe à sa recherche se situant au deuxième niveau.

Levons immédiatement l'ambiguïté sur ce terme d'«emprunt». Il ne s'agit pas pour la didactique d'emprunter, dans le sens de prendre pour s'approprier, des notions, des théories et des méthodes construites dans d'autres disciplines à d'autres fins, mais de connaître les recherches menées sur la langue et le langage pour les transposer (au sens de Chevallard, 1985) et les recomposer à partir d'objectifs propres. Bronckart précise que ces «emprunts» doivent être régis par deux types de considération, celle de légitimité en termes épistémologiques et celle de pertinence (par rapport aux objectifs didactiques), et qu'ils doivent s'effectuer en «un mouvement ascendant» (p. 64), c'est-à-dire partant des problèmes posés par l'enseignement et l'apprentissage en situation scolaire et de la définition préalable d'objectifs didactiques.

C'est parce que nous faisons actuellement nôtre cette conception de la didactique qu'au chapitre précédent nous avons voulu situer très sommairement notre démarche de recherche par rapport 1) aux finalités avouées de l'enseignement du discours argumentatif, 2) aux attentes et aux perceptions sociales (multiples et contradictoires) et 3) aux conditions d'enseignement de cet objet d'étude. Parmi ces dernières, l'état des propositions théoriques de la didactique du français langue maternelle est une variable importante. Ce sont ces propositions que nous allons exposer, en commençant par celles qui concernent l'épineuse question des typologies des textes ou des discours[1]. Non seulement cet examen des typologies est nécessaire puisqu'il éclairera les écrits recensés, mais la question des typologies de discours est centrale pour notre projet. La représentation que constituera notre modèle impliquera un choix typologique.

V.2 Des typologies pour la didactique

Dans la jungle des typologies, nous avons privilégié l'examen de deux typologies, celle de Schneuwly (1987) et celle de Petitjean (1989)[2]. Elles ont deux grands mérites : d'une part l'inventaire des typologies de textes/discours est passablement exhaustif, et de l'autre, elles ont été constituées à partir du point de vue de la didactique.

V.2.1 La typologie de Schneuwly

À partir de la lecture d'une quarantaine de propositions de typologies, la plupart allemandes ou américaines, Schneuwly (1987) a repéré six démarches

1 Dans la question des typologies, les termes de «texte» et de «discours» sont stratégiques. L'emploi de ces notions sera régi par la règle suivante : nous utiliserons le terme choisi par l'auteur dont nous rendrons compte et, lorsque cela sera impossible (quand nous nous référerons à plusieurs auteurs, utilisant des termes différents, par exemple), nous utiliserons la forme texte/discours.

2 Pour les références complètes des ouvrages recensés par ces auteurs, voir leur bibliographie.

classificatoires qu'il évalue d'un point de vue de didacticien, à partir de critères comme un nombre restreint de types, des types facilement repérables par des indices clairs. Il avance l'idée que le choix d'une typologie dépend avant tout des objectifs pédagogiques pour lesquels on l'utilise, tout en soutenant que certaines sont plus fécondes que d'autres.

1) La première démarche classificatoire consiste à fournir une liste hétérogène de critères, autant internes qu'externes, pouvant caractériser des textes. L'exemple cité par Schneuwly est celui de la chercheuse allemande Sandig qui propose, dans un article de 1972, vingt critères hétérogènes. On arrive ainsi à une multitude de types différents de textes d'où il est impossible de tirer des enseignements pour leur utilisation ultérieure.

2) La deuxième catégorie de démarches se base sur ce que le sujet fait, sur les procédures langagières et/ou cognitives qu'il met en oeuvre lorsqu'il entre en contact avec un texte. Deux noms sont associés à ce courant typologique, celui de l'Allemand Werlich et celui d'Adam. Werlich (1975) distingue cinq «types structuraux de textes» (objets abstraits) : la description, la narration, l'exposition, l'argumentation et l'injonction. «Ces types sont déclenchés et développés par des actes de locution en direction de l'environnement et par des réactions à des aspects spécifiques de cet environnement» (Werlich, 1975)[1]. Dans chaque type, une procédure cognitive serait dominante (par exemple, la concentration sur un continuum temporel dans le cas du type narratif) et imprimerait sa forme au texte, soit au niveau des enchaînements de phrases, soit au niveau d'une séquence de phrases. Adam (1985) a développé la typologie de Werlich en y ajoutant trois autres types : la prédiction, la conversation, la rhétorique (à rapprocher du poétique); ses huit «types textuels de base» correspondraient aux grands actes de discours. Ces auteurs soulignent que les textes sont rarement monotypiques ou monoséquentiels et qu'il est donc plus pertinent de repérer des types de séquences discursives dans un même texte que de tenter de classer tout un texte dans un seul type. Constatant l'hétérogénéité des discours (objets empiriques) et l'importance de ne pas écraser leur complexité, Adam aborde le texte au niveau de «zones textuelles» qu'il appelle les séquences textuelles et tente de dégager lesquelles sont dominantes dans un discours. Dans une perspective de linguistique textuelle, Adam travaille à une théorisation «des formes textuelles-séquentielles de la discursivité» (Adam, 1987a : 52). Nous présenterons plus loin sa démarche en insistant sur son traitement de la séquentialité argumentative.

3) La troisième approche (Britton *et al.*, 1977; Vanoye, 1983) s'appuie sur l'intention de l'émetteur. Le texte serait le résultat d'une intention communicationnelle et

1 Traduction d'Adam, le texte de Werlich est en allemand.

sa structure dépendrait de la fonction dominante du langage qu'il remplirait (ces auteurs s'inspirent des propositions de Bühler ou de Jakobson au sujet des fonctions du langage).

4) Les suivantes sont celles inspirées de la théorie de l'énonciation de Benveniste. Schneuwly retient en particulier celles de Simonin-Grumbach (1975) et l'entreprise de description du fonctionnement des textes de Bronckart et de ses collaborateurs (1985)[1].

5) Certains auteurs considèrent la situation de communication de manière plus large, il s'agit de typologies communicationnelles. Schneuwly cite les travaux des Allemands Steiger, Deutrich, Schank et Schütz de 1972 qui définissent neuf paramètres pour caractériser la «constellation» d'une prise de parole (nombre de locuteurs, référence au temps, interrelation texte/situation sociale, rang des interlocuteurs, degré de préparation du texte, quantité de tours de parole, fixation du thème, modalité du traitement du thème, degré de publicité). Aussi en viennent-ils à des descriptions empiriques des textes plutôt qu'à des typologies, à proprement parler.

6) La dernière catégorie définit des classes de textes à partir du lieu social d'où ils proviennent (littérature, science, droit, vie quotidienne...), ce qui leur conférerait un style marqué au niveau lexical, syntaxique et stylistique (particularités rhétoriques). Il s'agit moins de typologie que d'insistance sur le domaine social comme critère distinctif. Bakhtine (1981) et Bronckart et coll. (1985) ont proposé des typologies de lieux sociaux sans toutefois en faire un critère exclusif de classification.

V.2.2 La typologie de Petitjean

La réflexion de Petitjean (1989) du collectif *Pratiques* sur l'acte de classification est fort éclairante quant aux enjeux des typologies pour la didactique. Il effectue une synthèse des apports des sociologues, des psychologues et des linguistes (de divers champs) à l'acte de classifier, ce qui lui permet de dégager trois grandes attitudes classificatoires, selon que leur base est constituée d'un ou de plusieurs foyers conceptuels : les typologies homogènes, les typologies intermédiaires et les typologies hétérogènes. L'étude d'une centaine d'articles, illustration de la multiplicité des propositions typologiques, l'amène à cette conclusion : d'un point de vue méthodologique, la typologie «idéale» serait celle qui correspondrait à des critères comme l'homogénéité, la monotypie, la non-ambiguïté et l'exhaustivité. Or, selon lui, elle n'existe pas. Voyons tout de même les typologies qu'il a inventoriées.

1 Pour une présentation de ce modèle, voir la section V.3.2.

V.2.2.1 Les classifications homogènes

Cette attitude classificatoire se retrouve chez Werlich (1975) et Adam (1985, 1987a, 1987b, 1989). Son foyer conceptuel est centré sur les procédures cognitives du sujet.

V.2.2.2 Les classifications intermédiaires

Elles sont basées sur différents critères qui relèvent de la mise en situation des textes d'où l'emploi du mot discours. Petitjean en distingue trois types : les typologies énonciatives, les typologies communicationnelles et les typologies situationnelles.

Le premier correspond à la quatrième catégorie définie par Schneuwly (1987). Trois paramètres de la situation d'énonciation sont retenus : les interlocuteurs, le temps et l'espace, en continuité avec le modèle de Benveniste. Petitjean mentionne deux typologies caractéristiques de cette approche, celle de Simonin-Grumbach (1975) et celle de Bronckart et coll. (1985) qui tentent à leur façon de résoudre certains des problèmes que soulève la théorie de Benveniste, en particulier la notion d'énonciation et la liste des indicateurs linguistiques par lesquels l'énonciateur s'inscrirait dans l'énoncé (voir en particulier les critiques de Kerbrat-Orecchioni, 1980).

Les typologies communicationnelles s'ancrent à l'intention communicationnelle du discours (ce sont celles de la troisième catégorie de Schneuwly). Partant des propositions sur les fonctions du langage, en particulier celle de Jakobson (1963), elles les complexifient en y ajoutant la surdétermination sociale. Elles ont beaucoup influencé les didacticiens, particulièrement en Amérique du Nord. Les principales références sont Halliday (1977), Wight (1976) et Valiquette (1979).

Les typologies situationnelles considèrent principalement le domaine social à partir duquel les discours sont produits (c'est la sixième catégorie de Schneuwly).

V.2.2.3 Les classifications hétérogènes

Elles relèvent de foyers classificatoires aussi différents que l'intention communicative, le mode énonciatif, la stratégie illocutoire, le contenu thématique, les marques linguistiques de surface, les indices paratextuels... On reconnaîtra ici plusieurs des critères implicitement utilisés pour classer les genres littéraires. Comme l'a déjà souligné Schneuwly (1987), elles sont peu opératoires; aussi ont-elles peu pénétré dans le champ de la didactique. Petitjean mentionne toutefois le travail fait par Privat et Vinson publié dans *Pratiques* (1986, 1988).

Ces deux typologies de typologies, malgré des sous-classifications différentes, sont assez convergentes, de même que l'évaluation de l'intérêt didactique qu'elles représentent.

Certaines typologies dégagent un type de texte/discours argumentatif. Nous retenons les typologies communicationnelles ou fonctionnelles (Britton *et al.*, 1977; Valiquette, 1979; Vanoye, 1983) qui associent la fonction conative au texte appelé persuasif[1]. La typologie de Werlich (1975), reprise et développée par Adam (1985, 1987b), mentionne le type textuel argumentatif, rebaptisé «séquence textuelle argumentative» par Adam. Enfin, le modèle de Bronckart et de ses collaborateurs (1985), bien qu'il ne dégage pas le discours argumentatif comme «architype» (sic), permet de l'envisager dans l'espace intermédiaire entre le pôle du discours en situation et le pôle du discours théorique, comme nous le verrons.

Nous examinerons maintenant les contributions d'Adam et de l'équipe de Bronckart car elles constituent les deux principaux cadres de référence pour la didactique du français depuis les années quatre-vingt[2]. Contrairement à l'attitude adoptée pour la présentation des typologies, nous poserons sur elles un regard critique.

V.3 Vers la caractéristation du texte/discours argumentatif

V.3.1 Les recherches d'Adam sur les superstructures

Depuis une quinzaine d'années, une part considérable des recherches de Jean-Michel Adam porte sur le problème de la typologie des textes et sur la recherche d'une unité d'analyse se situant au-delà de la phrase, permettant d'aborder les textes dans leur spécificité et leur hétérogénéité. Il inscrit cette entreprise dans le cadre d'une linguistique textuelle.

Concernant la question typologique, son point de départ est la contribution de Werlich publiée en 1975. Il estime que l'entreprise de Werlich est intéressante et qu'elle doit être développée et précisée pour qu'elle puisse «aider ensuite à aborder la complexité qui fait de tout discours un entrelacs hétérogène de séquences textuelles»(1985 : 40). Le modèle de Werlich permet une réflexion sur la compétence «textuelle des sujets» (p. 39). C'est à «un modèle inférentiel de compréhension des énoncés» (p. 40) qu'Adam entend plus particulièrement travailler. À la suite de plusieurs autres chercheurs (dont Bakhtine, 1984), Adam constate que le lecteur repérant certains indices se construit «une base de texte cohérente» (p. 40) qui lui permet de mobiliser différents savoirs pour saisir le texte. Bakhtine dit «en pressentir le genre, en deviner le volume... la structure componentielle donnée...» (1984, p. 285). Selon Adam, les types de base de la typologie de Werlich sont liés aux grands types d'acte de discours (que van Dijk, 1982 : 24, appelle des macro-actes de langage).

1 Nous avons déjà sommairement exposé le traitement que réserve Valiquette au texte persuasif (section IV.2.1).

2 Comme en témoignent les interventions du colloque *Types de textes, progressions et programmes d'études* organisé à l'Université de Genève en décembre 1989 (Roulet, 1991b).

De l'acte de discours qui consiste à convaincre, persuader ou faire croire, découle le «type textuel argumentatif» qui possède un «schéma textuel propre», du moins en fait-il l'hypothèse (1985 : 42). Rappelons que pour Werlich, le «type argumentatif» est centré sur le jugement et la prise de position; le processus cognitif déclencheur est constitué par ce qu'il appelle «le relais des concepts», une procédure de séquentialisation, selon un mode conceptuel/analytique (Schneuwly, 1988). Selon Werlich, ce type est perçu par le récepteur au moyen du repérage de certaines marques de surface comme les connecteurs logiques ou argumentatifs.

Dans un article de 1981, à la suite d'un article de Sprenger-Charolles (1980), Adam, plus catégorique alors, affirmait l'existence d'une superstructure argumentative correspondant au schéma textuel suivant : **prémisses --> arguments --> conclusion** (ou thèse) (p. 91). Dans un article de 1985 (p. 42), il précisait toutefois que la place des macro-propositions superstructurelles pouvait varier selon les sous-genres argumentatifs (ou schèmes argumentatifs pour reprendre le vocabulaire de Perelman et Olbrechts-Tyteca (1958/1988). Il soulignait aussi la place de l'implicite qui permet que certaines macro-propositions superstructurelles (la thèse antérieure ou les prémisses par exemple) soient effacées. Par la suite (Adam, 1985 et 1987b), cette affirmation devient une hypothèse de travail, justifiée par le travail de Sprenger-Charolles (1980) et par une citation de Ducrot (1980a : 81). Toutefois, le schéma alors présenté diffère de celui de 1981. Il se lit comme suit : **thèse antérieure --> prémisses --> arguments --> conclusion/**nouvelle thèse.

Voyons en quoi consiste l'expérimentation de Sprenger-Charolles (1980). Elle part d'une définition de Perelman (1977) où le discours argumentatif est défini par sa finalité, à savoir de provoquer ou d'accroître l'adhésion d'un auditoire aux thèses qu'on présente à son assentiment. Puis elle distingue trois cas de figure du type de relations qui peut exister entre l'argumentateur, l'argumenté et l'objet d'argumentation, au niveau des modalités d'énonciation, à partir de quoi elle propose (sous un mode conditionnel, toutefois) un schéma de «la structure d'un discours argumentatif» (p. 76), schéma que reprend Adam dans son article de 1981. Le travail de Sprenger-Charolles ne vise pas à mettre à l'épreuve l'hypothèse d'une superstructure argumentative en la confrontant à l'application des macro-règles textuelles de Kintsch et van Dijk (1975), il vérifie plutôt l'intérêt de ces macro-règles pour traiter les macro-structures d'un discours autre que le discours narratif d'où elles ont été dégagées. Il ressort de cette application que ce modèle des macro-règles, hérité de travaux en psychologie cognitive et en grammaire du texte, est intéressant mais que son utilisation semble limitée. En effet, à cause de son haut niveau de généralité, on peut se demander s'il peut résoudre les problèmes posés par les textes argumentatifs réels.

Dans un article portant surtout sur le type descriptif, Adam (1987a : 56-57) convient que la typologie en types de textes qu'il a adoptée dans ses travaux antérieurs est à un haut niveau de généralité et qu'elle a pour effet de ne pas assez tenir compte de l'hétérogénéité des textes. Il propose donc de partir de moins haut et de passer à une base de typologisation minimale, celle des types de séquentialités correspondant aux huit types de textes définis en 1985.

Dans un autre article qui complète et prolonge ses réflexions sur la question des typologies, Adam (1987b : 56) abandonne toute idée de typologie des textes (il avait déjà renoncé à une typologie des discours, situant ses investigations dans le cadre de la linguistique textuelle, donc faisant fi des paramètres pragmatiques). Il tente alors de définir la notion de séquence, puis de distinguer les principales structures séquentielles de base qu'il lui «semble possible de postuler» (p. 59). Voyons le sort qu'il réserve à la séquentialité argumentative.

De nouveau, il postule que la superstructure argumentative correspondrait à son schéma de 1981 (qu'il transforme aussi en arbre). Cependant deux des trois exemples qu'il analyse ne présentent pas toutes les macro-propositions de la dite superstructure. Mais ce qui est le plus déroutant, c'est qu'il soutient que, dans une séquence argumentative, une instruction-injonction peut remplacer la chaîne d'arguments. On ne voit pas très bien comment un texte argumentatif peut se passer d'arguments et comment la chaîne des arguments peut être remplacée par une injonction, type d'énoncé fondamentalement incompatible avec la relation argumentative[1].

Il faut cependant ajouter qu'Adam, dans deux autres articles (1987c; 1989), est beaucoup plus prudent dans son effort de théorisation des types de séquentialité (en soulignant l'hétérogénéité séquentielle «propre aux formes naturelles de la textualité» (1987c : 240). Dans une analyse d'un message publicitaire (1987c), il intègre la dimension pragmatique (nommée configurationnelle) qu'il croyait pouvoir éviter et il conclut l'analyse d'un autre message publicitaire par ces remarques (1989 : 220) :

> *On voit que le texte n'est pas une structure statique, mais qu'il porte traces d'une orientation configurationnelle qui impose de soumettre la séquence descriptive à un ajustement global déterminé, en dernière instance, par l'interaction. Celle-ci est marquée de façon privilégiée dans l'acte de discours à dériver. Ajoutons que, dans le cadre d'une logique de l'action, c'est bien le texte global qui fait sens.*

1 Citons le *Traité de l'argumentation* (1988 : 213) : «Contrairement aux apparences, elle [la modalité injonctive qui s'exprime par l'impératif] n'a pas de force persuasive : tout son pouvoir vient de l'emprise de la personne qui ordonne sur celle qui exécute, c'est un rapport de forces n'impliquant aucune adhésion».

À la fin de ce parcours, que peut-on retenir ? 1) Une hypothèse : les séquences argumentatives posséderaient une superstructure de type : **thèse antérieure** (implicite) --> **prémisses** --> **argument(s)** --> **conclusion** (nouvelle thèse). 2) L'hétérogénéité textuelle rend nécessaire de procéder à des découpages très fins, d'où l'intérêt de parler en termes de séquences plutôt que de textes. 3) La prise de conscience que la définition de départ du type textuel (qu'est-ce qu'un texte/discours argumentatif ?) conditionne la description. 4) La reconnaissance de l'importance de la dimension pragmatique pour typologiser les discours. 5) Enfin, et cela nous semble fondamental, la nécessité de ne pas confondre macro-acte d'argumentation et discours argumentatif, et de distinguer au niveau méthodologique l'objet empirique soumis à l'analyse (textes/discours/séquences). En posant ce problème nous ne prétendons pas le résoudre, nous ne faisons que relever une ambiguïté qui, peut-être, en cache une autre.

V.3.2 Le modèle de l'équipe de Bronckart

Bronckart et son équipe de Genève proposent un modèle de production des discours et une méthode d'analyse des textes, démarches conçues comme un moment nécessaire de théorisation devant mener à l'établissement d'une typologie des discours et à un modèle formel de production des discours. Selon Bronckart (1985), pour qu'une typologie soit efficace et utile pour l'enseignement, elle doit tenir compte d'un certain nombre de critères :

> *tout d'abord, [de] formuler des hypothèses précises sur les paramètres extralangagiers susceptibles de produire des effets significatifs sur les textes; elle doit, d'autre part, se donner les moyens d'analyser les unités textuelles se distribuant à la surface des textes; elle doit, enfin, formuler des hypothèses sur les opérations constitutives de la textualité, c'est-à-dire sur le traitement des paramètres extralangagiers et l'insertion du résultat dans la trame textuelle.* (Bronckart, 1985 : 104)

Comment le modèle de Bronckart et coll. (1985) répond-il à ces exigences pour fonder une typologie et quelle place fait-il au discours argumentatif ?[1] Voici ce que nous allons examiner.

Inspiré des postulats de l'interactionisme social de Vygotsky[2], ce modèle pense le langage comme une activité psychologique. Les activités humaines définissent et délimitent des contextes auxquels s'articulent les discours. Ces derniers se manifestent par une organisation et une distribution spécifique d'unités linguistiques de surface. Les

1 Nous empruntons en partie à Bain (1987) la présentation du modèle de Bronckart et coll. (1985).

2 Nous écrirons Vygotsky conformément à la graphie utilisée dans Bronckart et coll., 1985 et Schneuwly, 1988.

interrelations entre le contexte extralangagier et la textualité sont analysées en terme d'opérations psychologiques.

Le contexte extralangagier comprend l'espace référentiel (notions, relations, schématisations), l'espace de l'acte physique de production (interlocuteurs, espace et temps) et l'espace de l'interaction sociale (lieu social, énonciateurs, but ou intention énonciative). Ces paramètres permettent de délimiter des contextes spécifiques auxquels s'articule l'action langagière qui se manifeste sous la forme de discours.

C'est par l'activité énonciative que les paramètres de l'extralangage (domaine du référent et domaine du contexte) s'inscrivent dans une textualité. Le sujet parlant ou écrivant passe par une série d'opérations organisées en un réseau à trois niveaux. Le premier niveau rend compte de la contextualisation-référentialisation par un choix parmi les paramètres de l'extralangage. Le second concerne la structuration du texte dépendant de l'ancrage discursif et la planification discursive. Finalement vient la textualisation, l'organisation discursive effective, mettant en jeu les aspects de connexité ou de structuration interpropositionnelle, de cohésion et de modalisation.

Ces activités se matérialisent par des marques linguistiques de surface : utilisation de pronoms, de verbes (à certains temps), de déictiques, d'anaphores, expression de la modalité, etc. À une organisation et à une distribution spécifique d'unités linguistiques correspondent des «types discursifs» (ou genres de discours).

Optant pour une approche résolument énonciative, ce modèle considère que ce sont les opérations d'ancrage (désignant la modalité d'articulation du discours à la situation énonciative) qui déterminent la stratégie discursive. Quatre types d'ancrage délimitent quatre types discursifs, autant de «galaxies de textes» (ensemble flou de textes) qui permettent théoriquement de définir quatre architypes : le «discours en situation» (DS), le «discours théorique» (DT), la «narration» (N) et le «récit conversationnel» (RC) (p. 44-45). Le modèle postule aussi l'existence de textes intermédiaires (entre deux architypes).

Ce modèle théorique répond aux exigences formulées par Bronckart, mais est-il pour autant une typologie utile à l'enseignement ? Les auteurs répondent clairement par la négative. Ce n'est d'ailleurs pas son objectif. De plus, après avoir tenté de le valider sur un grand nombre de textes, plusieurs des hypothèses de départ n'ont pas été confirmées. Néanmoins, ce modèle fait avancer la réflexion sur trois aspects importants, voire essentiels. D'une part, il constitue un essai de théorisation des paramètres de l'espace extralangagier constitutif de l'univers discursif. D'autre part, il met à l'épreuve une série d'hypothèses sur les opérations psychologiques qui sont réalisées dans l'acte de production. Enfin, comme le fait remarquer Revaz (1988), il constitue un

apport important en faisant la démonstration d'un corrélat empirique entre des architypes discursifs et des configurations d'unités linguistiques.

Cependant, autant au niveau de son opérationnalisation qu'au niveau de ses choix théoriques et méthodologiques, ce modèle soulève des questions. Contentons-nous d'en mentionner deux : pourquoi l'hypothèse forte de superstructures typologiques ou de schémas textuels prototypiques n'est-elle pas retenue dans ce modèle (et que fait-on de l'intuition du sens commun qui distingue des types de textes) et quel est le statut épistémologique des unités textuelles utilisées pour analyser les textes ?

Abordons maintenant notre seconde question quant à la place du discours argumentatif. Le modèle de Bronckart et coll. (1985) prévoyait des modes d'ancrage intermédiaires par rapport à ceux des architypes. Schneuwly (1985) a mis à l'épreuve ce postulat en définissant théoriquement trois modes d'ancrage intermédiaires à partir de trois des types discursifs fondamentaux. Par exemple, entre le discours en situation (DS) et le discours théorique (DT), il a postulé l'existence d'une classe intermédiaire de textes (textes ayant un fonctionnement globalement autonome, indépendants de la situation concrète de production, mais articulés à une situation déterminée de production). Il a analysé un corpus de vingt-cinq textes pédagogiques à visée autotutoriale, autant d'éditoriaux et de discours politiques. Quels résultats tire-t-il, par exemple, de ces deux derniers types de textes qui possèdent une visée argumentative ou persuasive explicite ?

Du point de vue de certaines unités linguistiques, l'éditorial, comme le discours politique, se trouve en position véritablement intermédiaire entre les architypes DS et DT. Cependant l'ensemble des données ne confirme que partiellement l'hypothèse d'une classe intermédiaire de textes à partir d'un point d'ancrage intermédiaire, remettant en cause l'hypothèse typologique de départ avec un espace typologique défini par trois pôles à l'intérieur desquels se situeraient tous les textes. On serait plutôt devant «un espace infini structuré par des nuages d'astres ou par des galaxies plus ou moins denses de types de textes» (p. 136). Par contre, ce qui est très intéressant, c'est qu'autant pour l'éditorial que pour le texte politique, «on peut véritablement parler de genres ou sortes de textes» en ce qu'ils répondent linguistiquement de façon relativement homogène au contexte social dans lequel ils sont produits. Plus que l'ancrage énonciatif, c'est «l'interaction sociale [qui] semble déterminante en dernière instance» sur le profil textuel de ces textes (p. 119). Schneuwly en conclut que le mode d'ancrage est une opération parmi d'autres et que la situation sociale de production joue un rôle de premier plan. Schneuwly (1988) approfondira ces observations en analysant la production de textes argumentatifs par des enfants dans des conditions expérimentales (V.4.2).

V.4 Les contributions de la didactique du français au sujet du discours argumentatif

Après ce long mais nécessaire détour, nous voilà rendue à la recension des écrits. Ils sont hétérogènes à plusieurs égards : leurs théories de référence, leur conception de la didactique, leurs objectifs didactiques, les cadres scolaires cibles pour leurs éventuelles interventions pédagogiques, leur rigueur, etc.

Notre recension n'est pas exhaustive, nous avons fait des choix en fonction de trois critères. Premièrement, nous avons considéré l'objectif interne à l'étude, nous n'avons retenu que les contributions qui présentent un assez haut niveau de généralité et de théorisation de l'objet de recherche, nous avons donc exclu celles qui exposent des expériences faites en classe ou des démarches d'apprentissage, compte tenu de nos objectifs heuristiques : sélectionner des éléments, éventuels composants structuraux ou fonctionnels, pour l'élaboration d'un modèle du discours argumentatif. Néanmoins, si nous avons laissé de côté des études qui ne s'intéressaient qu'à un aspect particulier du discours argumentatif écrit, par exemple les techniques de réfutation, elles pourront être mis à contribution lors de la modélisation. Notre deuxième critère de sélection concerne l'orientation didactique générale des recherches, nous avons exclu celles qui ont une orientation totalement étrangère à la nôtre, par exemple la littérature qui propose des moyens ou des recettes infaillibles pour persuader. Enfin, nous nous sommes limitée aux écrits didactiques de langue française.

Cette recension ne prétend pas proposer une lecture critique des différents écrits, encore moins une synthèse; notre objectif est de présenter leur économie générale (bien que nous ayons opéré une sélection parmi les aspects à présenter), de soulever certaines questions sur leurs présupposés théoriques et, à l'occasion, d'en commenter certains aspects. La présentation que nous en ferons ne sera pas totalement homogène, elle dépend, en partie, de l'écrit recensé.

Nous regroupons les contributions en quatre sections : la première expose des problématiques générales pour la didactique de l'argumentation; la seconde présente deux recherches d'envergure sur la production de discours argumentatifs par des enfants du primaire; la troisième expose un modèle de lecture automatique du texte argumentatif, et enfin, la dernière présente du matériel didactique novateur qui s'inspire de cadres théoriques constitués. À l'intérieur de ces sections, les ouvrages sont présentés selon l'ordre chronologique de parution.

V.4.1 Des propositions générales pour une didactique du discours argumentatif

Apprendre à argumenter. Analyse de discours et didactiques des langues / L'argumentation écrite expression et communication

Par son ouvrage produit dans le cadre d'une recherche menée au Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation françaises, Portine a donné le coup d'envoi pour le renouvellement de l'enseignement des discours argumentatifs écrits. L'ouvrage de 1978 élaborait un cadre théorique pour la didactique de l'argumentation écrite. Celui de 1983 proposait des stratégies d'enseignement des discours argumentatifs. Nous présentons successivement ces deux contributions.

D'emblée Portine précise son choix épistémologique : comme didacticien, il privilégie l'approche théorique de l'analyse du discours qui considère que tout discours est inséré dans une formation discursive donnée (1978, p. 35) et qu'il est produit par un sujet-énonciateur déterminé par sa formation sociale. Il s'en prend à la vision naïve et logicisante développée par l'institution scolaire à propos de l'argumentation et lui oppose une conception constructiviste où les notions d'opérations énonciatives (constitutives de l'énoncé) et discursives (repérables au niveau du discours) sont centrales. Portine critique la tendance scolaire à ne considérer qu'un seul type d'argumentation, celui qui expose les articulations d'un raisonnement. Il en distingue trois types : les argumentations spécifiques à des champs disciplinaires, les argumentations pratiques qui visent à fonder une action (en droit, par exemple) et les argumentations quotidiennes qui consistent à se situer par rapport aux autres. L'argumentation n'est donc pas conçue comme un discours rhétorique destiné à emporter l'adhésion, mais plutôt comme l'asymptote de l'activité discursive. Ainsi tout discours est potentiellement argumentatif.

Portine fait siennes les hypothèses de travail de Grize et de l'école de Neuchâtel[1]. Tout discours est une construction de représentations. À partir du préconstruit, le sujet forme des objets de représentation qu'il compose entre eux à travers l'activité schématisante. À l'inverse, l'analyse du discours consiste à mettre à jour cette construction des objets du discours, leurs caractéristiques, leurs prédications, leurs liaisons. Pour comprendre (re/construire) un discours argumentatif, il faut parcourir quatre étapes : 1) reconstruire la schématisation du discours, 2) construire les matrices situationnelles (sujet-énonciateur, auditoire), 3) mettre à jour le système de valeurs, et 4) chercher les représentations textuelles.

Le travail pédagogique proposé par Portine (1983) repose sur l'opérationnalisation de trois notions. Nous trouvons d'abord la notion de «reformulation» (p. 7).

1 Pour une présentation, voir la section VI.3.

Chaque discours est la reformulation par un sujet d'autres discours. Comprendre un texte c'est saisir les types d'intertextualité à l'oeuvre (p. 79). La notion d'implicite, ou plutôt le continuum **explicite --> implicite**, sert entre autres à typologiser les arguments et à souligner la force persuasive de l'implicite (p. 38). Enfin, la notion d'«approche globale du texte» qui n'est qu'une composante de la lecture d'un texte, mais qui permet de saisir son «relief». L'approche globale consiste à repérer la forme du texte, son aspect visuel (disposition, titre, etc.), les indices pertinents (les traces d'opérations discursives) et leurs réseaux pour percevoir une image globale de la signification du texte. Ces notions, on l'aura remarqué, renvoient à l'ensemble de la production discursive écrite et ne concernent pas spécifiquement l'argumentation. Cela est congruent avec une conception de l'argumentation comme reformulation par le lecteur de ce que le producteur du discours écrit à partir de principes constructivistes et comme pratique sociale qui vise à transformer ou à conforter des positions énonciatives du discours social.

Les formes directes et indirectes de l'argumentation

L'article de Charolles, paru dans la livraison de *Pratiques* sur l'argumentation, contient plusieurs propositions didactiques particulièrement novatrices au moment de leur parution, en 1980. Les définitions de l'argumentation que propose Charolles sont proches de celle de Perelman (1977). Tantôt la visée est très large : une argumentation ne vise pas toujours à convaincre, elle peut viser à faire que l'auditoire comprenne le point de vue de l'argumentateur (p. 9). Tantôt l'argumentation vise l'adhésion «obligée». Elle est toujours définie du point de vue du locuteur :

> *il y a argumentation chaque fois qu'un agent (individuel ou collectif) produit un comportement destiné à modifier ou renforcer les dispositions d'un sujet (ou d'un ensemble de sujets) à l'égard d'une [illegible] ou conclusion* (p. 7).
>
> *Créer en l'autre une adhésion obligée, provoquer l'évidence qui contraint, forcer l'accord, en imposer, voilà en somme à quoi aspire finalement celui qui argumente* (p. 10).

Dans cet article, Charolles s'attache à définir, puis à démontrer, l'importance de chacun des paramètres constitutifs de toute conduite argumentative : la situation, l'objet, les argumentateurs, la thèse et les arguments, en insistant sur l'importance stratégique des deux premiers, souvent délaissés par la rhétorique classique, selon lui. Mais ces éléments ne suffisent pas à caractériser spécifiquement une argumentation, aussi Charolles dégage-t-il ce qu'il considère être les principales caractéristiques d'une argumentation: les conditions d'appropriation et celles de légitimité.

Parmi les conditions d'appropriation, il mentionne celles qui sont formulées à partir du point de vue de l'argumentateur, par exemple, les possibilités pour son

auditoire de s'approprier son argumentation. Elles portent essentiellement sur les opinions des participants à la conduite argumentative. Les conditions de légitimité, elles, concernent les représentations que les participants se font de la situation; elles sont autant de contraintes exercées sur l'argumentateur. Elles doivent répondre à des questions comme : celui qui argumente est-il légitime ou autorisé ? l'auditoire considère-t-il la problématique de l'argumentation comme légitime, etc ?

Cette conception de l'argumentation hérite d'une réflexion sur l'énonciation, en particulier sur la position de l'énonciateur par rapport à son énoncé. Cela amène Charolles à identifier deux «types d'argumentation» : l'«argumentation directe» (explicite) et l'«argumentation indirecte», celle «qui ne s'avoue pas» (p. 26).

Selon ce chercheur, l'existence des formes indirectes d'argumentation remettrait en question les bases typologiques des textes : «lorsqu'elle passe par le langage, l'argumentation n'implique pas pour les discours produits qu'ils aient une forme bien spécifique». Il admet, par contre, que «les textes écrits directement argumentatifs semblent caractérisés par une disposition structurelle relativement originale» (p. 38). Les mécanismes de réception des textes rendraient compte de cette distinction : un texte peut être perçu comme argumentatif sans que l'argumentation ne soit marquée dans la forme verbale du discours et, inversement, les textes qui argumentent sous couvert de raconter sont légion, soutient-il.

En introduisant les notions d'argumentation directe et indirecte, l'article de Charolles distingue l'argumentation comme acte de langage direct, «le texte écrit directement argumentatif», et l'argumentation accomplie par un acte de langage indirect (raconter, demander, etc.). Cependant son parti pris énonciatif et communicationnel ne le condamne-t-il pas à laisser de côté la spécificité textuelle structurelle des textes (directement) argumentatifs et à attendre «une théorie générale de l'action» (p. 38) et des actes de langage pour reconnaître développer une didactique du discours argumentatif?

Contributions à la pédagogie du texte II

Dans le deuxième cahier de *Contributions à la pédagogie du texte*, la Commission pédagogie du texte du Centre de Recherches Psychopédagogiques du Cycle d'Orientation de Genève présente quatre «séquences didactiques» sur les textes argumentatifs qui ont fait l'objet d'expérimentation dans des classes genevoises. En guise d'introduction, B. Schneuwly situe ces expérimentations dans leur cadre théorique. Trois principes guident la pratique de ces enseignants-chercheurs qui consiste à organiser l'enseignement du français autour du texte, l'unité linguistique à travers laquelle se réalise la communication : 1) la nécessité de définir les paramètres de la

situation de communication préalablement à tout travail de production textuelle, 2) celle de préciser à l'avance les attentes quant au type de texte à produire, et enfin 3) celle de planifier la production sous forme de séquences didactiques ayant des objectifs limités (p. 1).

La notion de séquence didactique est centrale. Toute séquence didactique a pour but de mener des activités langagières donnant lieu à la production d'un type de texte qui correspond à une intention de communication relativement homogène, par exemple argumenter (p. 8). Elle doit définir des objectifs prioritaires de travail qui tiennent compte des acquis, des difficultés et des lacunes des élèves, ainsi que des besoins de la classes et des impératifs des programmes d'études. La définition des objectifs peut très bien se faire en collaboration avec les élèves. Le «principe de la double préparation» (travailler le contenu et la planification textuelle - la forme) collective est appliqué aux séquences didactiques qui tentent aussi de procéder par démarche contrastive en montrant les différences entre les types de textes (p. 14).

Les séquences didactiques organisées autour des textes argumentatifs partent des préalables suivants (p. 15). Pour l'apprentissage de la production d'un texte argumentatif écrit, il faut qu'il y ait un réel débat avec des positions contrastées sur la question, il est nécessaire aussi que chaque élève se situe dans ce débat, y développe un point de vue et qu'il le défende par la construction d'une argumentation visant à persuader ceux qui ont le point de vue opposé. Le travail sur la forme comprend principalement la construction du texte (hiérarchisation des arguments), l'enchaînement des arguments (quels moyens linguistiques utiliser ?), la stratégie énonciative (quel point de vue choisir, qui parle dans le texte ?).

V.4.2 La didactique de la production de textes/discours argumentatifs

Le développement des capacités discursives chez l'enfant de 8 à 12 ans : le discours argumentatif (étude didactique).

L'étude la plus importante sur la production de textes argumentatifs dans le domaine de la didactique du français est, sans contredit, celle de Brassart (1987). Menée dans le cadre d'une recherche doctorale, elle a fait l'objet de présentations générales dans deux articles (Brassart 1990a et c) et d'exposés sur des points particuliers (Brassart 1990b, version modifiée de Brassart 1988a et Brassart 1989a). L'étude didactique de Brassart relève de la pédagogie expérimentale. Ce n'est cependant pas sa démarche d'investigation, ni l'analyse de ses résultats qui nous intéresse ici, mais plutôt sa problématique générale, son orientation, ses objectifs didactiques et son approche du texte argumentatif écrit.

Le problème de recherche de Brassart est d'emblée un problème didactique. Constatant une contradiction entre les objectifs affichés de l'enseignement du français dont la compétence communicationnelle constitue l'objectif terminal et les interventions didactiques qui ne prennent pas en charge les unités supra-phrastiques que sont le texte et le discours, en ne s'intéressant pas à leurs propriétés textuelles superstructurelles, cette recherche vise à examiner «les conditions dans lesquelles serait concevable et opérationalisable une didactique des textes écrits» (p. 578).

Reprenant à son compte le cadre général d'une «didactique cognitive» proposée par Resnick (1984), cette didactique (des processus plutôt que des produits) devrait pouvoir trouver un triple ancrage : dans une théorie de l'expertise, dans une théorie de l'acquisition et dans une théorie de l'intervention (p. 90). Dans le domaine de la didactique des textes, une théorie de l'expertise psychologiquement plausible «accorde une place importante, mais non exclusive, dans la compréhension et dans la production des textes écrits aux schémas textuels prototypiques» (1990a : 32). S'appuyant sur des recherches élaborées depuis une bonne dizaine d'années en psychologie cognitive, Brassart reprend «une des hypothèses fortes» (p. 62) des modèles de compréhension ou de production de textes qui considère que les sujets mobilisent stratégiquement ces schémas textuels disponibles en mémoire à long terme. Ces connaissances construites par le sujet sous forme de représentations schématiques des propriétés superstructurelles des différents types de texte permettent, entre autres, au niveau de la production écrite, des stratégies de planification textuelle cohérente.

Si on ne dispose pas de théorie pleinement développée de l'acquisition des compétences textuelles et discursives, Brassart considère que les travaux psycho-linguistiques de Karmiloff-Smith tracent une perspective générale fondamentale. On y conçoit le développement du langage comme un espace de résolution de problème à part entière. Quand l'acquisition est harmonieuse, les sujets passent d'une phase initiale de traitement par données (niveau microstructurel) à une phase de traitement par concept (organisation macrostructurelle) pour accéder, chez l'expert, à des processus de traitement par concept et par données. Le moteur du développement langagier ne serait pas essentiellement le souci d'efficacité communicationnelle (p. 54). Rejoignant Vygotsky, Karmiloff-Smith déclare : «dès leur plus jeune âge, les enfants travaillent leurs représentations linguistiques et traitent le langage comme un problème formel en lui-même» (citée par Brassart, p. 49). La tâche d'une didactique des textes serait de faciliter le passage des procédures de traitement par données aux métaprocédures du traitement par concept, en aidant les élèves à se construire des concepts de texte ou schémas textuels prototypiques et à les maîtriser pour pouvoir les mobiliser de façon souple, stratégique et appropriée.

Une théorie de l'intervention est encore à bâtir, mais selon Brassart (1990a : 34), elle devrait reposer sur «le postulat selon lequel l'intervention didactique doit essentiellement tendre à activer en les "contrôlant" les processus naturels d'apprentissage». Aussi l'intervention peut-elle consister à provoquer des situations-problèmes, à susciter des démarches de résolution de problèmes langagiers et à proposer des facilitations procédurales pour les résoudre. Une intervention orientée de manière privilégiée vers les propriétés structurelles d'un type de texte semble permettre des progrès dans la compétence textuelle, dont une clarification typologique plus grande.

C'est avec cette orientation programmatique pour une didactique des textes que Brassart poursuit ses objectifs de construire des connaissances nouvelles dans le domaine particulier de la compétence textuelle argumentative écrite des enfants de 8 à 12 ans et de valider l'hypothèse de possibles effets d'une intervention didactique sur le développement de cette compétence. Soulignons que, pour Brassart, la compétence textuelle constitue le noyau dur de la compétence de communication. Mais pourquoi le texte argumentatif ?

Pour des raisons à la fois externes et internes à la didactique. D'une part Brassart note «une conjoncture scientifique favorable» puisque l'argumentation - plus que le texte argumentatif proprement dit - a fait l'objet d'un assez grand nombre de travaux en philosophie (Toulmin, Perelman,...) et en linguistique ou sémantique pragmatique (Anscombre, Ducrot, Moeschler,...) qui peuvent constituer «autant de savoirs de référence...» (p. 580). De l'autre, ce type de texte est peu enseigné à l'école, car il est considéré *a priori* difficile pour de jeunes élèves. Cette situation permettra de mieux évaluer les effets d'une intervention didactique qui vise, entre autres, à montrer qu'un travail est possible en milieu scolaire (élémentaire et début du secondaire) sur d'autres textes que le récit. Mais l'argumentation est-elle un type de texte ? et si oui, comment la décrire comme type ?

Brassart se réfère d'abord à Adam, qui, nous l'avons vu (section V.3.1), considère qu'il existe un type textuel argumentatif servant à accomplir l'acte de discours de convaincre. Mais c'est le modèle de Toulmin (1958/1963) qu'il prend, à l'instar de Kintsch et van Dijk (1975), de van Dijk (1980) et de Scardamalia *et al.* (1982), comme référence pour la description d'une (de la) superstructure typologique du texte argumentatif[1]. Comme ces auteurs, Brassart se réfère librement au schéma de Toulmin qu'il utilise comme «superstructure typologique afin de tenter de rendre compte de la macro-structure sémantique du texte argumentatif» (p. 74). D'après lui, le schéma de Toulmin présente l'atout d'intégrer au cœur de la relation argumentative ce que le schéma superstructurel proposé par Sprenger-Charolles (1980) et repris par Adam (1981,

1 Pour une présentation du modèle de Toulmin, voir la section VI.2.

1985, 1987b) rejetait dans les marges du texte argumentatif comme «thèse antérieure» ou «présupposés culturels» (Brassart 1990b : 316).

Ce didacticien s'inscrit en faux par rapport aux critiques formulées à l'endroit du schéma de Toulmin par l'école de Grize[1] et par ceux qui adhèrent aux positions théoriques du groupe de Neuchâtel (Portine, par exemple). À son avis, si ces critiques sont conséquentes avec leur approche de l'argumentation comme macro-acte de discours, par contre elles ont pour effet de gommer la distinction théorique fondamentale entre texte et discours, rendant ainsi impossible une didactique de la production discursive. Brassart soutient qu'il est nécessaire, et utile, de maintenir la distinction théorique et méthodologique entre texte et discours, telle que précisée par van Dijk (1984), par exemple

En tant qu'objet empirique, un discours est une énonciation de nature verbale qui a des propriétés textuelles et qui doit en outre être caractérisée contextuellement, en tant qu'acte de langage ou de discours (van Dijk, 1984 : 2282). Le texte est un objet construit par l'analyse comme structure abstraite du discours dont les superstructures sont pour ainsi dire la macro-syntaxe (Brassart, 1987 : 85). Ainsi, un texte énoncé comme discours peut être considéré 1) en tant que séquence de phrases, comme séquence de (micro-)actes de langage s'enchaînant localement selon certaines relations conditionnelles et 2) en tant qu'organisation globale cohérente des séquences de phrases, comme organisation globale et cohérente des séquences d'actes de langage, donc comme un macro-acte de langage ou de discours (p. 86).

À ces distinctions, Brassart ajoute celle établie entre acte de langage direct et indirect (marqué ou non). Ainsi, un texte narratif peut servir à accomplir directement un macro-acte de discours assertif (Adam, 1985), en fonction du potentiel illocutoire qui lui est conventionnellement attaché (Récanati, 1980), mais dans certaines conditions, il peut accomplir indirectement un acte d'argumentation, par dérivation marquée ou simplement contextuelle[2] (p. 87). Dans ces conditions, ajoute Brassart, définir l'argumentation uniquement par son but (Perelman, 1977), par l'intention du locuteur (Charolles, 1980) ou par sa visée (Grize, 1974), c'est considérer essentiellement sa dimension pragmatique, comme «macro-acte de langage ou de discours» (Adam, 1985 : 39) et ignorer sa dimension textuelle. L'approche pragmatique est indispensable, soutient-il, mais elle doit être complétée, voire précédée par un effort pour définir et décrire l'argumentation en tant que texte ayant une superstructure typologique ou un schéma prototypique (p. 87). Tel est son projet (et l'orientation que nous avons prise). Cette approche permet de distinguer l'argumentation-texte orientée vers l'accomplissement

1 Voir la section VI.3 pour une présentation des thèses de Grize sur l'argumentation.
2 Pour une définition de ces notions de la pragmatique illocutoire, voir la section IV.5.3.

direct d'un macro-acte d'argumentation, de l'argumentation-discours qui peut être accomplie indirectement par l'énonciation de textes appartenant à d'autres types discursifs (la narration, par exemple)[1]. Cette distinction rend compte de ce que Charolles (1980) appelle les formes directes et indirectes de l'argumentation et de comprendre leurs différences formelles.

Ce parti pris textuel, et non seulement pragmatique et/ou énonciatif, amène Brassart à critiquer les orientations d'un courant psycho-linguistique auquel il rattache les travaux de l'équipe genevoise de Bronckart (cf. en particulier Bronckart et coll., 1985[2]). Certaines de ces critiques (pp. 438-453) nous intéressent particulièrement, car elles illustrent ce parti pris textuel que nous évoquions plus haut. Selon Brassart, ce courant «se focalise sur les marques linguistiques superficielles considérées comme traces de processus intellectuels, d'opérations cognitives sous-jacentes...» (p. 437) considérant que les unités linguistiques ont un statut de données observables. Brassart questionne le postulat de matérialité de ces marques et l'insistance sur l'ancrage matériel pour les opérations psycho-langagières (p. 441). En effet, inférer des opérations cognitives à partir de marques linguistiques soulève de délicates questions dont celle de la plurifonctionnalité et de l'ambiguïté possible des unités, comme celle du non-marquage de certaines opérations, etc. Mais ce qui apparaît le plus gênant est que cette orientation permet «de repousser comme non-pertinentes... les notions dites interprétatives d'inférence, de présupposé, de cohérence même» (p. 442), même si Bronckart et coll. concèdent que ces notions font partie de la production (réception) discursive. Bronckart explique cette lacune par l'impossibilité de formuler des hypothèses sur les ensembles spécifiques d'unités qui seraient sous leur dépendance (p. 54). Un deuxième domaine d'interrogation concerne la caractérisation et la typologisation des textes ou discours en tant que structures d'ensemble. Nous l'avons vu, c'est à partir des opérations d'ancrage que Bronckart et coll. déterminent les quatre architypes discursifs, mais, poursuit Brassart, cette typologie énonciative ne nous dit rien des phénomènes de structure textuelle (p. 444).

> *Il n'y a pas de place, dans le système théorique de Bronckart, pour une quelconque représentation profonde, prototypique ou non de contenu sémantique textuel par le producteur du discours (p. 446).*

Rappelons que l'entreprise de validation de ce dispositif théorique a exigé des remises en question quant à l'équilibre des composantes du système, en particulier du primat théorique accordé au mode d'ancrage (Schneuwly, 1985 : 119). Mais Brassart va plus loin, il conclut que les opérations d'ancrage ne permettent ni de déterminer des

1 Précisons que notre définition intègre ces deux dimensions : l'argumentation-texte et l'argumentation-discours.

2 Cette recherche est présentée à la section V.3.2.

types de textes ni des stratégies discursives et qu'il est nécessaire de tenir compte de la compétence de communication des sujets qui développent telle ou telle stratégie discursive dans un but déterminé en procédant à des opérations de planification par concept qui, elles, font intervenir les schémas textuels prototypiques (p. 452).

Nous terminerons cette présentation de la recherche de Brassart par cette lecture que font Schneuwly et Bronckart (1985) de la pensée vygotskienne sur la construction du langage écrit parce qu'elle résume bien l'orientation de Brassart sur la compétence textuelle.

> *La production d'un texte écrit n'est pas contrôlée par la situation de production immédiate, mais par la représentation abstraite d'une situation avec un but général et un destinataire fictif ou du moins partiellement simulé, construit...*
>
> *Les particularités de la production d'un texte écrit découlent dès lors du fait qu'elle est gérée non pas par une procédure pas-à-pas, réglée par les effets en retour de la situation sur laquelle on agit, mais par leur représentation globale de la situation et du contenu à transmettre. Elle implique la possibilité d'ANTICIPER un texte dans son ensemble et une capacité de se DISTANCIER par rapport au texte et à sa réalisation partielle au cours de la production.*
>
> ***Le langage écrit chez l'enfant. La production des textes informatifs et argumentatifs.***

En 1988, paraît un important ouvrage de B. Schneuwly dont le but est de contribuer à la construction d'un modèle psychologique de l'activité langagière[1]. L'auteur s'interroge sur la nature particulière du langage écrit et sur les transformations cognitives qui s'opèrent lors de son apprentissage par de jeunes sujets. Cette recherche s'inscrit dans l'entreprise collective en cours, menée sous la direction de Jean-Paul Bronckart à Genève, dont on trouve la première formulation dans *Le fonctionnement des discours* (Bronckart et coll., 1985). Le biais utilisé par Schneuwly pour préciser ce modèle est «la mise en évidence de systèmes de fonctionnement langagier de différents niveaux dans différents types de textes écrits» (p. 9). Car l'écrit permet d'acquérir et de développer de nouveaux systèmes de planification, de gestion et de contrôle du système de production langagier; il «permet à l'enfant d'accéder au plan abstrait le plus élevé du langage» (Vygotsky, cité par Schneuwly, p. 51).

Reprenant le cadre théorique élaboré dans Bronckart et coll. (1985)[2], Schneuwly considère l'activité langagière comme une interface entre le sujet et le milieu.

---

1 Notons que cet ouvrage tire son origine de la thèse de doctorat de B. Schneuwly, *Le texte discursif écrit à l'école*, Université de Genève, 1984.

2 Nous exposons brièvement le cadre conceptuel de Schneuwly (1988), car les concepts utilisés diffèrent quelque peu de ceux du modèle d'origine (Bronckart et coll., 1985).

Elle structure l'activité matérielle et sociale en définissant deux espaces : celui de l'«interaction sociale», base d'orientation de l'activité langagière comprenant : 1) le lieu social, 2) le but poursuivi, et 3) le couple énonciateur/destinataire (et ses rapports), et celui de la «situation matérielle de production» comprenant : 1) la (les) personne(s), 2) le moment, et 3) le lieu matériel, ces trois paramètres constituant autant de points d'ancrage de l'activité langagière.

Cette dernière peut aussi être considérée de l'intérieur. Il s'agit alors de définir les opérations nécessaires à son existence et à son fonctionnement (p. 29). Schneuwly distingue trois instances d'opérations : 1) la première est non langagière, il s'agit de la constitution de la «base d'orientation de l'activité langagière» (à partir des paramètres extralinguistiques de l'interaction sociale et de la situation de production[1]) dont le résultat sera une représentation intérieure du contexte social et matériel de l'activité langagière, 2) la seconde est celle où se prennent les décisions concernant le déroulement de l'activité langagière, il s'agit de la «gestion textuelle», et 3) la dernière concerne la matérialisation du texte en unités linguistiques, sa «textualisation» et sa nécessaire «linéarisation».

Dans chaque instance, on peut repérer différents types d'opérations. Dans la première, il s'agit du choix des valeurs des différents paramètres de l'interaction sociale et de la situation de production. Dans la seconde, le modèle distingue les «opérations d'ancrage», c'est-à-dire comment l'énonciateur se situe par rapport à la situation de production, et les «opérations de planification». En croisant les deux dimensions des opérations d'ancrage (en mode conjoint ou disjoint, plus ou moins impliqué ou autonome), on peut théoriquement obtenir quatre architypes discursifs (Bronckart et coll., 1985 : 44 et Schneuwly, 1988 : 34). Deux types d'opérations relèvent de la troisième instance : celles ayant trait à «référentialisation» et celles relevant de la «textualisation» (où il distingue les opérations de cohésion, connexion/segmentation et de modalisation).

Partant de l'hypothèse que les opérations particulières de planification, traces d'opérations langagières, doivent être repérables par la médiation d'unités linguistiques textuelles, Schneuwly mène, de façon exploratoire, une étude de quatre types d'unités linguistiques présentes dans des textes informatifs et argumentatifs. Il a choisi d'analyser ces textes, car, selon lui, ils se situent sur le pôle discours théorique ou proche de celui-ci du point de vue de l'ancrage (p. 64); il s'agit donc de textes «conjoints»(on y parle du monde dans lequel on agit) et «autonomes» (par rapport à la situation matérielle de production). Cependant, ayant constaté que le mode d'ancrage

1 Elle correspond au premier niveau du modèle de Bronckart et coll., 1985, celui de la contextualisation/référentialisation.

n'est qu'une composante parmi d'autres dans une stratégie discursive et que la situation sociale de production, notamment, devait être prise en considération (1985 : 1 33-134), Schneuwly précise au maximum l'espace de l'interaction sociale. Ces textes argumentatifs ont été produits par trois populations distinctes : des écoliers de 4e et de 6e année et des élèves de 8e année dans des conditions expérimentales (contrôle maximal des conditions de production et définition précise de la tâche).

D'après Schneuwly (1988 : 65), le but général du texte argumentatif est de «convaincre d'autres personnes qu'une certaine représentation du monde est fausse et qu'il faut en adopter une autre, de défendre une thèse contre une autre». De plus, le texte argumentatif s'alimente à l'intertextualité; il considère donc qu'il n'a pas de macro-structure préétablie. Son contenu est une réponse à l'interaction sociale, «créé *ad hoc* en fonction d'une situation d'argumentation actuelle» (p. 65).

L'analyse des textes argumentatifs produits a permis de vérifier un certain nombre d'hypothèses sur les opérations de planification et de textualisation. Quatre types d'unités linguistiques ont été analysés à travers les opérations de segmentation (étude de la ponctuation), de connexion (étude des organisateurs textuels), de cohésion (anaphores et chaînes substitutives) et de modalisation. Nous exposons très schématiquement les conclusions de ces analyses.

Les textes argumentatifs analysés ont une grande densité de ponctuations fortes et une petite densité de virgules. Cela serait l'expression du fait que ces textes ne sont pas organisés en fonction d'une trame établie. Le processus de planification se ferait «par petits bouts», argument par argument, avec des ruptures fréquentes dans la planification marquées par une utilisation intensive du point (p. 92). Ici, la ponctuation phrastique serait la preuve de cette démarche pas à pas et de la difficulté de planifier l'écriture du texte, situation qui prévaut à tous les degrés scolaires étudiés (p. 93).

Les opérations de connexion sont étudiées par le biais des organisateurs textuels catégorisés en fonction de deux critères : selon les principes de structuration du texte (on distingue les organisateurs temporels, les organisateurs logico-argumentatifs et les organisateurs spatiaux) et selon les formes syntaxiques (les subordonnants, les coordonnants et les autres). Dans les textes argumentatifs, les organisateurs textuels sont particulièrement abondants; ils assurent l'ancrage déictique de l'argumentation et annoncent les arguments dont le statut doit être souligné et l'articulation précisée étant donné que le contenu ne présente pas de cohérence explicite. Le texte fonctionne comme des réponses aux autres textes (au co-texte et au contexte) sans présenter une organisation du contenu en fonction d'un plan de texte autonome.

Les opérations de cohésion se manifestent par des procédés anaphoriques. Dans les textes argumentatifs, on remarque que la reprise anaphorique des thèmes est un

phénomène secondaire (on passe constamment à de nouveaux thèmes-arguments) alors que l'élément de continuité dans le texte, marqué par de fréquentes reprises anaphoriques est l'énonciateur (p. 151). Il y a annonce de prises de position par «je» à chaque fois qu'il y a un nouvel argument, mais ces derniers ne sont ni repris ni liés. L'articulation entre la prise de position de l'énonciateur et les arguments n'est pas réalisée au niveau du texte. Les textes argumentatifs ne présentent pas encore de structure argumentative globale, chez les populations étudiées. Ils restent soumis à un processus de production en unités de pensée, voire en noyaux argumentatifs (p. 155).

Tel que prévu, dans les textes argumentatifs les interventions de modalisation sont fréquentes à tous les degrés scolaires. «C'est en affirmant sa position que l'énonciateur la défend; c'est en annonçant une série de prises de position qu'il construit son texte» (p. 165). Chez les sujets de 8e cependant, l'évaluation et l'appréciation des faits apparaissent. De façon générale, on peut dire qu'il manque encore une superstructure, une schématisation organisatrice de la textualité.

Confrontée à d'autres recherches sur la production de textes argumentatifs par des enfants (par exemple Brassart, 1990a, 1990c), la recherche de Schneuwly (1988) suscite plusieurs interrogations d'ordre méthodologique : le choix, la description et l'analyse des unités analysées, ainsi que théorique : le primat des opérations de planification par rapport à celles de textualisation et l'absence de prise en compte de la théorie des schémas prototypiques, etc.; mais elle présente l'énorme intérêt de proposer des pistes pour des recherches ultérieures.

V.4.3 La didactique de la réception des discours argumentatifs

Modèle d'analyse du discours argumentatif

Thérien (1987) a construit un modèle d'analyse de textes par ordinateur au service de la lecture de l'argumentation dans le roman. Il part d'une définition, minimale, du discours argumentatif: tout discours qui vise à persuader, dans lequel, cependant le mot clé n'est pas défini. L'argumentation est abordée sous trois angles : celui des opérations langagières, celui de son énonciation et celui de sa finalité perlocutoire; cela, à partir d'autant de points de vue théoriques. Pour définir les opérations qui organisent le fonctionnement langagier d'une argumentation, il fait appel aux travaux de Grize (1974, repris dans 1982)[1]. À partir des cadres théoriques de la pragmatique illocutoire et de l'énonciation, il prend en considération les problèmes des instances d'énonciation et la force illocutoire des énoncés. Enfin, il s'intéresse particulièrement aux marques textuelles

1 Pour une présentation de ce cadre théorique, voir la section VI.3.

explicites que sont les connecteurs. Ce modèle d'analyse du discours argumentatif comprend vingt-deux automates informatisés.

Le *discours argumentatif*[1] est une énonciation par un ou plusieurs *locuteur(s)* d'un ou plusieurs *énoncé(s) argumentatif(s)* asserté(s) avec une *finalité*. Dans cette définition, il faut savoir que les énoncés analysés correspondent aux propositions grammaticales de la grammaire traditionnelle sauf pour la complétive et la relative. Ce choix s'explique par la volonté de ne pas faire disparaître (ou camoufler) les marques de surface de subordination. La finalité d'un énoncé sera de soutenir ou d'infirmer la thèse. Cette notion de finalité est proche de celle de visée argumentative d'Anscombre et de Ducrot (1983). Par «énoncé argumentatif», on entend un ou plusieurs *enchaînement(s)* d'assertions doué(s) d'une *force illocutoire* d'argumentation qui est dotée d'une des possibilités suivantes : négative, positive, nulle. L'énoncé argumentatif est aussi défini par son *effet perlocutoire* qui est ici défini comme le jugement posé sur l'énoncé par le destinataire du discours (le lecteur), effet qui répond à une des possibilités suivantes : adhésion, rejet, doute. Le *statut de l'énoncé* peut coïncider avec une des possibilités suivantes : constat, fait, thèse (point de vue argumenté), conséquence, hypothèse, question, suggestion, point de vue (opinion). Les six premières catégories sont empruntées à Grize (1982). Le statut des énoncés se distingue par des critères morpho-syntaxiques.

Le discours est défini en tant qu'énonciation, d'où l'intérêt de définir le locuteur et son statut. Le « locuteur » est le nom d'un locuteur (ou d'un groupe) dans le monde possible du référent textuel. Par *statut du locuteur* de l'énoncé, on entend le statut social du locuteur, tel que le définit Bakhtine (1984, 1930/1978). L'objet de l'*énoncé argumentatif* est le *référentiel* (nom d'un objet dans le monde possible) asserté.

Le discours présente un enchaînement d'assertions selon un *mode d'enchaînement* qui correspond à une des possibilités suivantes : ouverture, accompagnement, complémentarité (suite), cause, chronologie, conséquence, exclusion, but, opposition, réponse, reprise, condition, comparaison, supposition, approbation, explication, conclusion. On appelle *connecteur*, un adverbe, un coordonnant ou un subordonnant qui unit une ou plusieur(s) assertion(s).

L'*assertion* est produite par un certain nombre d'opérations cognitives (discursives). Pour en rendre compte, Thérien adopte le modèle de Grize (1982 : 152-153; 174-177), selon qui la fonction schématisante subsume quatre opérations : 1) les opérations constitutives d'objet, 2) les opérations de prédication, 3) les opérations de restriction des prédicats, et 4) les opérations de modalisation.

---

1 Les termes qui correspondent aux automates informatisés sont en italique à leur première occurrence dans le texte.

La *prédication de l'objet* correspond à la *valeur de vérité de l'énoncé* (affirmative ou négative), à sa *temporalité* (présent, passé, futur), à sa quantité (énoncé singulier, quantifié, générique) et à sa *qualité* (objectivité ou subjectivité). Ces critères font partie de la nature des énoncés selon Grize (1982 : 250-259).

La *modalisation de l'énoncé* est marquée par la présence d'un *indicateur linguistique de modalité* (adverbe, semi-auxiliaire, conditionnel, futur, élément lexical) indiquant une *catégorie modale* (possible, probable, nécessaire, permis, capacité, devoir, obligation).

Ce modèle, qui a été expérimenté, permet de mettre en lumière la possibilité de plusieurs lectures d'un même texte. De plus, à partir d'un nombre relativement restreint d'indicateurs, il saisit le texte autant au niveau discursif (énonciatif et pragmatique) que linguistique. Il témoigne de la possibilité, pour la didactique, de s'inspirer de différents cadres théoriques et de les utiliser de façon opérationnelle pour poursuivre un objectif pédagogique précis. Cependant, on peut se demander si les connecteurs et les indicateurs de modalité suffisent à fonder la spécificité textuelle des discours argumentatifs et si les catégories du modèle permettent réellement de rendre compte de la spécificité d'un type textuel argumentatif.

V.4.4 Le matériel didactique

Nous présenterons très brièvement le matériel didactique français (manuels et guides pédagogiques) qui développe des contenus novateurs sur certains aspects du discours argumentatif, celui de Combettes *et al.* (1980) et celui de Boissinot et Lasserre (1986), puis nous exposerons plus en détail le matériel produit par des didacticiens du canton de Vaud en Suisse romande (1987) parce qu'il propose une séquence didactique complète et parce qu'il nous a beaucoup inspirée dans cette recherche.

De la phrase au texte 3e

Précisons que le matériel didactique de Combettes *et al.* pour les classes de 6e, 5e, 4e et 3e est le premier en France, et dans la francophonie, à s'appuyer exclusivement sur des cadres de références linguistiques et pragmatiques contemporains. Il est reconnu par plusieurs spécialistes de la didactique comme le meilleur matériel didactique produit dans les années quatre-vingt (Huot, 1985, par exemple). Il semble cependant avoir davantage intéressé les didacticiens que les autorités scolaires et les enseignants, selon les dires de ses auteurs. Peut-être exigeait-il des changements d'approche et de contenus trop importants ?

C'est dans le matériel de 3e que commence le travail sur les différents types de textes : narratif, descriptif, expositif ou informatif et argumentatif, travaillés de façon

contrastive en couple. C'est la situation de l'énonciation qui définit le couple *texte argumentatif* contre *texte d'exposition* ou *texte informatif*. Dans le type argumentatif, l'objectif de l'énonciateur est d'agir sur l'opinion du destinataire, dans le second type, l'objectif est davantage d'agir sur la connaissance du destinataire.

Si la définition du discours argumentatif proposée par Combettes *et al.* est canonique, l'approche se distingue nettement de celle qui est traditionnellement préconisée par l'école pour traiter de l'argumentation. Les contenus d'apprentissage concernent les notions de présupposition et de sous-entendu, d'implicite vs explicite, le repérage et l'expression des «liens logiques» (expression linguistique de la cause, de la conséquence, etc.), le repérage des énoncés qui servent d'argument vs ceux qui servent de conclusion, la distinction entre argument pour ou contre vs contre-argument, et enfin la notion de visée argumentative. Les démarches d'apprentissage misent sur l'observation des textes et leur manipulation. La référence théorique la plus importante est celle des travaux d'O. Ducrot.

Technique du français : lire, argumenter, rédiger

Ce manuel français publié en 1986 par Boissinot et Lasserre pour la classe de seconde propose des apprentissages pour comprendre et pour construire un texte argumentatif. Les auteurs adoptent une approche assez large du texte argumentatif; ce dernier n'est pas saisi qu'à travers sa seule dimension persuasive. On suggère qu'il épouse différents modèles textuels à tendance soit démonstrative, soit expositive, soit dialogique, privilégiant pour chacun des outils d'analyse particuliers (étude des indices énonciatifs, des réseaux sémantiques, de la progression textuelle, etc.).

L'aspect le plus novateur de ce matériel, qui n'est cependant pas le plus élaboré, est de mettre en valeur le caractère fondamentalement dialogique du texte argumentatif et, à la lumière des ouvrages de Bakhtine et de l'appropriation de son concept de polyphonie par Ducrot (1984), de faire repérer les diverses voix que fait entendre le locuteur dans son discours.

Activités sur les textes. Français 9e

Pour travailler les textes à visée argumentative, l'équipe de Genevay[1] a produit en 1987, avec la collaboration de Marie-Jeanne Borel, Jean-Blaize Grize et Jean-Michel Adam, du matériel didactique pour la classe de 9e. Il comprend un recueil de textes destiné aux élèves *Activités sur les textes* et des *Notes méthodologiques*.

1 Du Département de l'Instruction publique et des cultes du canton de Vaud en Suisse.

Français, 9e à propos des activités sur les textes destinées au personnel enseignant[1]. L'objectif des activités sur ces textes est d'amener les élèves à «une lecture plus fine» et à une «production plus différenciée», à travers la maîtrise méthodique et progressive des «constituants élémentaires du discours argumentatif» (p. 4), défini comme «un ensemble de textes où l'intention dominante est de convaincre». «L'argumentation, c'est l'ensemble des moyens mis en oeuvre par le discours en vue de convaincre» (p. 3). Le discours argumentatif est donc défini par sa visée dominante, qui est d'amener son (ses) destinataire(s) à admettre une ou plusieur(s) conclusion(s). Le schéma général de base de la situation argumentative comprend quatre éléments : quelqu'un (le locuteur) vise à faire admettre quelque chose (la conclusion) à quelqu'un (le destinataire) par certains moyens discursifs (le choix et l'enchaînement des arguments).

Conformément à l'orientation générale du programme et à un certain nombre d'impératifs pédagogiques dont celui qui affirme que l'intérêt pour la langue doit demeurer prépondérant, d'où la nécessité d'avoir des critères formels et opératoires pour travailler les textes, les auteurs ont opté pour une approche linguistique et pragmatique de l'argumentation. Ils ont choisi comme théorie de référence celle de J.-C.Anscombre, d'O. Ducrot et de leurs collaborateurs. À partir de leurs objectifs pédagogiques, ils ont adapté certaines notions et conceptions ducrotiennes afin d'en faire des outils de travail pédagogique.

Voici un certain nombre de démarches et d'objectifs pédagogiques extraits des quatre ateliers que comprend la séquence pédagogique. Soulignons que le choix de textes proposés aux élèves est très vaste : extraits d'articles scientifiques, d'essais, de pièces de théâtre, de romans, de bandes dessinées, caricatures, dessins, circulaires officielles, fables, poèmes, éditoriaux, publicités.

Un premier atelier porte sur la situation argumentative. Il a pour but de faire découvrir la spécificité de la situation argumentative et de faire repérer dans les textes ses différents paramètres. On fait appel à la compétence intuitive des élèves qui peuvent repérer une foule de textes qui ont une visée argumentative. On introduit une définition élémentaire de la situation argumentative à partir de la question (qui, dans ce texte, veut obtenir l'accord de qui, et comment ?) qui permet l'identification de l'émetteur, du récepteur et du type d'adhésion sollicité dans les textes suggérés par les élèves.

Un deuxième atelier porte sur la conclusion et le(s) destinataire(s) du discours. Il s'agit de saisir ou d'anticiper la conclusion à laquelle un discours mène en identifiant les conclusions explicites mais aussi les conclusions implicites, en distinguant

1 Les citations qui suivent sont tirées de ces *Notes Méthodologiques, 9e*. Notons que les textes à visée argumentative sont uniquement au programme de cette classe (équivalente à la 4e - 5e secondaire au Québec.

le niveau hiérarchique auquel les conclusions interviennent et en découvrant les conclusions secondes, s'il y a lieu. Dans les activités portant sur le destinataire, on cherche les éléments de construction de l'image du destinataire dans le discours, on repère et on caractérise les divers destinataires d'une argumentation.

Le troisième atelier s'intéresse à la construction de l'argumentation, il s'agit de repérer les articulations (connecteurs et autres réalisations linguistiques) mettant en évidence la construction de l'argumentation, d'attribuer à ces réalisations leurs significations argumentatives, de caractériser les actes argumentatifs (par ex. concéder, justifier) conduisant à celui de conclure, de décrire l'enchaînement de ces actes, de mettre en évidence la hiérarchie des connecteurs et des actes d'argumentation, de signaler les maillons manquants de la chaîne argumentative et de découvrir la raison de leur absence (rôle de l'implicite).

Enfin le quatrième atelier porte sur un aspect essentiel de la théorie de Ducrot, à savoir la polyphonie de l'énonciation : les voix dans le discours, les rapports locuteur-énonciateurs. On fait repérer le locuteur principal, les locuteurs secondaires (discours rapporté) et les énonciateurs marqués (instances abstraites responsables d'un ou de plusieurs énoncés que le locuteur fait intervenir), on attribue à ces différentes voix les énoncés dont elles sont responsables, débusquant le rapport entre le locuteur et ses énoncés (sa stratégie énonciative). On met aussi en lumière la place de l'ironie et de l'humour dans la stratégie argumentative.

Cette démarche pédagogique s'attache à faire découvrir successivement trois dimensions de l'argumentation : la situation argumentative, la stratégie argumentative et la construction de l'argumentation. La situation argumentative fait ressortir la dimension dialogique de l'argumentation où la notion de polyphonie est mise en évidence (distinction entre locuteur et énonciateur, construction de la notion de destinataire, etc.). Le discours étant défini par sa visée, la recherche de la ou des conclusion(s) est aussi primordiale. Le travail sur la stratégie argumentative consiste à faire repérer la hiérarchisation discursive à partir des conclusions et des arguments. Enfin la construction de l'argumentation est mise à nu d'une part par le repérage des marques de surface (connecteurs, modélisations, déictiques, etc.) et de l'autre par celui des actes de langage qu'elles traduisent.

Ce matériel pédagogique a de grandes qualités dont la cohérence n'est pas la moindre. Il témoigne d'un parti pris : considérer les textes argumentatifs réels à la fois sous l'angle de leurs propriétés textuelles et sous celui des actes de langage, en soulignant l'interaction des dimensions textuelles et pragmatiques. Les concepts ducrotiens utilisés pour étudier ce type particulier de textes que sont les textes argumentatifs gardent leur pertinence.

Conclusion

Nous ne sommes pas en mesure de proposer un bilan critique de ces contributions à cette étape de notre démarche. Leur intérêt pour notre projet se révélera petit à petit au cours de la modélisation. Cependant, bien que notre recension des écrits ne soit pas exhaustive, nous considérons qu'elle est très représentative des tendances qui se font jour en didactique du français langue maternelle quand il s'agit de préciser si l'objet d'enseignement et d'apprentissage est le texte ou s'il est le discours et à quoi l'un ou l'autre choix engage. Nous avons vu se dessiner deux grandes tendances à propos du discours/texte argumentatif. Certains didacticiens l'abordent essentiellement dans sa dimension pragmatique, tel est le cas de Portine ou de Charolles, par exemple, lui refusant même une spécificité textuelle. D'autres ne prennent guère cette dernière en considération, c'est le cas de Schneuwly ou de Thérien. Le travail de Brassart se démarque dans la mesure où il tente de saisir le discours/texte argumentatif dans ses dimensions textuelle et pragmatique. C'est la voie que nous suivons.

CHAPITRE VI - DIVERSES REPRÉSENTATIONS DU DISCOURS ARGUMENTATIF

Introduction

Construire un modèle du discours argumentatif à des fins didactiques implique d'adopter une approche interdisciplinaire[1], cela autant à cause de l'objet de recherche que du domaine dans lequel s'inscrit cette dernière. Pour connaître le discours argumentatif, il est nécessaire de l'aborder par plusieurs entrées. Ainsi, le modèle que nous cherchons à construire s'élabore en tenant compte de propositions théoriques et d'outils notionnels issus de plusieurs des disciplines et des approches qui ont proposé des représentations de l'argumentation. Ce champ d'études est «immense» (Perelman et Olbrechts-Tyteca, 1988 : 13). Il puise à plusieurs traditions dont la plus ancienne, celle de la rhétorique antique, remonte au V^{e} siècle avant notre ère.

La rhétorique, la plus ancienne des sciences du langage, est l'art et la science du discours argumentatif. Elle constitue la poutre maîtresse de toute recherche sur la parole argumentative. Nous y consacrons la première section de ce chapitre. Deux contributions majeures sont retenues, celle d'Aristote et celle du *Traité de l'argumentation* de Perelman et d'Olbrechts-Tyteca.

Parallèlement à la rhétorique et à la dialectique, la logique, préoccupée par les types de rationalité et de raisonnements, s'est intéressée elle aussi au raisonnement argumentatif, soucieuse de le distinguer des raisonnements valides. À l'encontre de cette logique d'inspiration philosophique, héritée d'Aristote, des logiciens et des philosophes ont cherché à réhabiliter le raisonnement argumentatif. La parution, à Cambridge en 1958, de l'ouvrage du logicien Steven E. Toulmin, *The Uses of Arguments*, fut sans contredit le coup d'envoi d'une nouvelle approche du raisonnement argumentatif. Toulmin modélise la démarche procédurale du raisonnement argumentatif. Cette importante contribution constitue la deuxième entrée par laquelle nous tentons de cerner notre objet.

Un autre apport qui fait autorité est celui de Grize et des chercheurs du Centre de recherches sémiologiques de Neuchâtel en Suisse. Ces chercheurs s'intéressent à la logique naturelle, c'est-à-dire à la logique de l'intelligence humaine et des raisonnements conduits dans des situations naturelles de communication. C'est avec

1 Pour nous, l'interdisciplinarité ne consiste pas à mettre en contact les apports de plusieurs disciplines, mais plutôt à transformer ce qui génère les frontières du savoir, c'est-à-dire les principes d'organisation du savoir (Morin, 1977 : 386).

cette perspective qu'ils ont étudié l'activité discursive et plus particulièrement le discours argumentatif. Nous verrons ce que ces travaux apportent à la compréhension de l'activité argumentative (VI.3).

À ces oeuvres essentielles, celles d'Aristote, de Perelman/Olbrechts-Tyteca, de Toulmin et de Grize, qui ne cessent de dialoguer, il faut ajouter celle de Ducrot et d'Anscombre dans le domaine de la linguistique. En effet, comment s'intéresser à l'argumentation «dite», à l'énonciation argumentative, sans chercher du côté de la linguistique des outils d'analyse ? Or, depuis presque vingt ans ces linguistes, sémanticiens et pragmaticiens «proposent une reconstruction linguistique des concepts fondamentaux de l'argumentation» (Plantin, 1990 : 11). La section VI. 5 de ce chapitre présente leur théorie de «l'argumentation dans la langue» qui a le plus marqué le début de notre démarche heuristique.

Ces contributions majeures composent l'essentiel de nos références théoriques, mais d'autres s'y sont ajoutées. Celles de la didactique du français ou de la linguistique ayant des préoccupations didactiques (Adam, par exemple) dont nous avons fait état au chapitre précédent et celle de recherches de psycholinguistique et de pyschologie du langage portant spécifiquement sur le discours argumentatif. Elles seront présentées dans la quatrième partie de ce chapitre.

Enfin, au fil de nos lectures et de nos interrogations, certaines contributions théoriques nous ont semblé vitales pour notre recherche. La possibilité de les utiliser de façon opératoire dans le processus de modélisation viendra confirmer leur intérêt. Les domaines de l'analyse du discours, de la sociologie des textes, de la sociocritique, de la pragmatique linguistique et textuelle ont construit des outils notionnels essentiels à la description de notre objet. Nous avons repris de Bahktine les notions de dialogisme et d'intertextualité, d'Angenot, celles d'idéologie, de présupposés discursifs et de discours doxologiques et de Kerbrat-Orecchioni, celles de connotation et d'implicite.

La contribution qui clôt ce chapitre est excentrique par rapport aux autres. Elle ne concerne pas directement le discours argumentatif et provient d'une discipline qui ne s'est pas particulièrement intéressée à l'argumentation, la sémiologie (Landowski, 1989). Il s'agit de la théorie de la réception d'Eco, pensée pour les discours littéraires, mais qui, de l'avis du sémioticien italien, est autant valable pour comprendre les mécanismes de la réception des discours quotidiens que des discours littéraires.

Est-ce dire que notre activité théorique relève du «bricolage» ? Oui, en quelque sorte. À la suite d'Angenot, à qui nous devons beaucoup, nous disons que nous n'avons pas à nous en excuser si ces théories, ces notions, ces intuitions glanées ça et là fécondent notre projet.

Les études rhétoriques sont aujourd'hui en plein essor. Paradoxalement, c'est la *Rhétorique* d'Aristote qui, dans ce champ, nous a le plus inspirée. C'est par cette magistrale réflexion sur le discours argumentatif que nous commençons la présentation des diverses représentations élaborées pour connaître le discours argumentatif.

VI.1 La rhétorique

VI.1.1 De la rhétorique antique à la nouvelle rhétorique

Pour qui s'intéresse au discours argumentatif de type persuasif, il est impossible de ne pas parcourir à rebours le fil du temps, au moins jusqu'au V^e^ siècle avant Jésus-Christ, alors que les maîtres de la parole persuasive dominaient l'Agora. La parole efficace était un chantier de réflexion et d'enseignement. Technique ou art, la rhétorique mobilisait. Déchirée, déchue et même répudiée par la suite, elle est aujourd'hui convoquée par des théoriciens de divers domaines. Au cours des dernières décennies, poéticiens, sémioticiens et théoriciens du langage (Barthes, Cohen, Genette, Kibédi Varga, Klinkenberg...) ont trouvé une extraordinaire actualité à cette discipline vieille comme le monde et y ont cherché des clés pour comprendre le langage. D'autres, philosophes, logiciens, juristes, socioloques, retournent aux sources de la rhétorique pour y puiser une réflexion sur la façon dont les humains négocient la distance entre eux, ou plutôt sur comment ils la négocient pour l'accroître ou la réduire (Meyer, 1991 : 6).

Une mise en garde est immédiatement nécessaire, le mot **rhétorique**[1] est éminemment polysémique. Il a autant de sens que la rhétorique a eu de partisans et de détracteurs au fil de sa longue histoire. Nous lui donnons un sens très précis, à la fois général et limité. Par rhétorique, nous entendons l'ensemble des pratiques discursives, relevant à la fois d'un art et d'une technique, ayant pour finalité de persuader et, par extension, la théorie de cet art.

Or, des innombrables théorisations de l'art rhétorique, il est une oeuvre qui, de l'avis de plusieurs spécialistes, constitue encore une des analyses les plus profondes sur le sujet. Il s'agit de la *Rhétorique* d'Aristote rédigée vers 330 avant Jésus-Christ. Rares sont les oeuvres qui après des millénaires présentent plus qu'un intérêt anthropologique; la *Rhétorique* est de celles-là[2]. Aristote a prétendu ériger la rhétorique en un art authentique (Timmermans, 1991 : 380). Cet art se présente comme un système normatif dont nous allons présenter les principales articulations.

---

1 Les mots à caractère technique qui sont définis dans le texte apparaissent en caractère gras à leur première occurrence.

2 Une nouvelle édition en français de la *Rhétorique* est parue à la fin de 1991. Les références que nous faisons de cet ouvrage proviennent cependant de l'édition de 1932.

Pour le comprendre, il est impérieux de le situer par rapport à la dialectique[1], à la science[2] et à la poétique. Aristote distingue la dialectique de l'analytique. Tandis que celle-ci a pour objet la démonstration scientifique basée sur le syllogisme, un raisonnement déductif rigoureux qui ne suppose aucune proposition sous-entendue et dont les prémisses sont vraies, la dialectique a pour objet des raisonnements qui portent sur des opinions probables : ses prémisses ne sont que vraisemblables (Lalande, 1960 : 226). Il en est de même pour la rhétorique. Chez Aristote, les rapports entre la dialectique et la rhétorique sont étroits et difficiles à cerner. «La rhétorique est antistrophos de la dialectique» écrit Aristote à la première ligne de la *Rhétorique*, ce qui est traduit par «l'analogue de la dialectique» (Aristote, 1932, 1354a : 70). Analogue par certains aspects - par exemple, les deux arts mettent en état de persuader des contraires à partir d'un examen systématique du pour et du contre - mais différente par d'autres - par exemple les types de raisonnements mis en oeuvre. Comment procèdent la dialectique et la rhétorique ? Dans ses *Topiques*, Aristote a défini les modes du raisonnement dialectique : le syllogisme et l'induction dialectiques, dans la *Rhétorique*, il définit leur parallèle : l'**enthymème** et l'**exemple**. Ce sont donc deux disciplines qui se recoupent sur certains points mais se distinguent par d'autres (Reboul, 1990). Chose certaine, comme pour la didactique, il est possible de tracer une méthode pour la rhétorique, car c'est aussi une ***techné***.

Pour Aristote, une *techné* n'est pas une technique, une routine, un empirisme, ce qu'il reproche à la *techné rhétoriké* de ses prédécesseurs. Une *techné* est une méthode relative à la production d'activités créatrices par la rationalité méthodique de l'homme[3]. En tant que méthode elle est caractérisée par un corps de règles (Plett, 1981 : 141). Instituer une *techné*, c'est chercher spéculativement les moyens de produire une chose qui peut être ou ne pas être et dont l'origine est dans l'agent créateur (Dufour, in *Rhétorique* (Livre I : 30). C'est pourquoi la *techné rhétoriké* d'Aristote a longtemps été traduite par le titre l'*Art rhétorique*. La *Rhétorique* comprend trois livres, les deux premiers étudient les preuves objectives et subjectives sur lesquelles repose l'argumen-

1 Dans l'aristotélisme, le mot «dialectique» retrouve son sens originel : c'est l'art du dialogue et de la discussion. La discussion a ici le double sens de conversation et de division logique (diviser les choses en genres et en espèces pour les examiner).

2 L'oeuvre d'Aristote, du moins selon la lecture longtemps dominante, consacre un mode de représentation de l'univers sous forme de dichotomies dont on commence à peine à se dégager : l'âme rationnelle vs l'âme végétative, la science vs les arts universels, les discours pratiques vs les discours théoriques, et au niveau méthodologiques, les *Analytiques* vs les *Topiques*.

3 Aristote a aussi théorisé une autre *techné*, la *techné poiétiké*, art de la communication imaginaire. C'est l'opposition de ces deux systèmes, l'un rhétorique, l'autre poétique qui définit la rhétorique aristotélicienne, selon Barthes (1985 : 94). Jusqu'à leur fusion (commencée avec Ovide et Horace et consacrée au Moyen Age) on peut parler de la rhétorique comme la rhétorique aristotélicienne.

tation, corps commun aux trois genres de discours, le troisième est réservé à l'étude du style.

La rhétorique aristotélicienne se définit comme «la faculté de découvrir spéculativement ce qui, dans chaque cas, peut être propre à persuader» (Aristote, 1932, 1355b : 76); c'est l'art d'extraire de tout sujet les éléments propres à persuader. En ce sens, la rhétorique est moins l'art de persuader que de découvrir ce qui est persuasif dans toutes choses, comme la médecine est moins l'art de guérir que de diagnostiquer une maladie déterminée. La rhétorique est une discipline d'action; elle doit être «utile» et jouer un rôle dans la vie quotidienne de la cité. Aussi elle ne saurait se borner à la vérité pure; elle se fonde sur la vérité relative, sur la vraisemblance, sur la *doxa* (l'opinion courante). Barthes écrira qu'il y a «un accord obstiné» entre Aristote et la culture dite de masse (1970 : 223). Angenot (1977 : 15-16) pense plutôt que la nature du probable, de l'opinable chez Aristote provient de quelque chose de plus que l'opinion publique (qui peut errer), elle renvoie à «l'homme raisonnable», à cette fiction qu'est «l'auditoire universel»[1]. De toutes façons, la rhétorique d'Aristote est essentiellement pragmatique dans la mesure où elle est contextuelle et fonctionnelle.

Il y a trois genres de discours, «car il n'y a que trois sortes d'auditeurs» (Aristote, 1932, 1358b : 83). Schématisons les principales caractéristiques des genres composant cette triade. Le genre judiciaire a pour fonction discursive d'accuser ou de défendre quelqu'un; son argumentation dominante est l'enthymème qui vise à susciter clémence ou sévérité et se réfère au passé. Le second est le genre délibératif, on conseille ou on dissuade, son argumentation dominante est l'exemple et on se réfère davantage au futur. Le genre épidictique fait l'éloge de quelqu'un ou le blâme; il se sert principalement de l'amplification, technique utilisant les figures comme l'hyperbole, la répétition, la métaphore, la qualification. Il suscite la joie, l'admiration ou la haine et se réfère à des événements contemporains. Certes, cette typologie peut être discutée, mais, par ses critères contextuels, fonctionnels et linguistiques, elle possède une étonnante actualité.

Les phases de la production du discours rhétorique ont été codifiées. Cette mécanique de la production discursive constitue l'autre pilier du système rhétorique. Elle comprend cinq parties, souvent désignées par leur nom technique, dérivé du latin et hérité de Cicéron : l'*inventio* (la recherche/découverte des éléments propres à persuader[2]), la *dispositio* (l'arrangement des grandes parties du discours), l'*elocutio* (la mise en style du discours), l'*actio* (la prononciation du discours avec ses gestes, ses mimiques) et la *memoria* (la mémorisation du discours). Ce modèle qui décrit

1 Cette notion est présentée à la section VI.1.2, puis elle est discutée au chapitre VIII.
2 La notion d'*inventio* ne doit pas être traduite par invention, mais par découverte, le mot grec utilisé est *euresis*.

les phases de la production suggère que le discours n'est pas une entité statique, mais qu'il constitue un procès (Plett, 1981). Aristote s'est peu intéressé à l'arrangement du discours[1]. C'est surtout dans la phase de l'*inventio*, négligée par ses prédécesseurs, qu'il a exercé son esprit rigoureux de classificateur et d'analyste.

L'*inventio* est une notion extractive plus que créatrice. C'est l'acte de «préparation heuristique des matériaux du discours» (Barthes, 1985 : 146). L'orateur puise ses preuves, qui sont plutôt des raisons probantes ou des voies de persuasion, à trois sources : 1) le caractère de l'orateur, ce qu'on appelle aussi les moeurs oratoires, l'*ethos*, 2) les dispositions où il a mis l'auditeur, les sentiments et les passions qu'il suscite, le *pathos* et enfin, 3) les procédés argumentatifs mis en place par le discours, du caractère « logique », rationnel et argumenté du discours, le *logos*. Ces ressources sont appelées des preuves intrinsèques[2], en ce sens qu'elles sont internes à la *techné*. Elles s'articulent autour de deux axes : celui de la situation d'interlocution imaginée (orateur/ auditoire) et celui de la logique du raisonnement, de l'argumentation.

Le procédé argumentatif le plus efficace, celui qui fait le plus applaudir (Aristote, 1932, 1356b : 79), c'est l'enthymème. Aristote en fait un mode de raisonnement propre à la rhétorique. Ce syllogisme rhétorique est l'équivalent du syllogisme dialectique pour cette dernière. Cette comparaison a amené la tradition rhétorique à confondre peu à peu enthymème et syllogisme dialectique[3]. Selon certains traités de rhétorique, c'est un syllogisme incomplet ou tronqué au niveau de l'expression. Angenot critique cette «confusion» et cette «méconception» de la notion aristotélicienne d'enthymème. Chez Aristote, affirme-t-il, l'enthymème est «toute proposition opinable affleurant au niveau manifeste du discours dont le statut dérive d'un lieu [topos] en lequel elle s'appuie» (1982 : 162). La distinction entre enthymème et syllogisme vient essentiellement du statut opinable et non nécessaire de la proposition (ou des ses prémisses). Cette dernière est jugée acceptable par l'auditoire dans la mesure où elle s'appuie sur un topos, qui est un présupposé discursif de l'ordre de la *doxa*, qui est admis sans discussion. Nous approfondirons ces notions essentielles à la section VI.6.

Le deuxième procédé rhétorique mentionné par Aristote est l'exemple (mot, fait, ensemble de faits réels ou fictifs) qui permet l'induction et le raisonnement par

1 Cependant d'autres rhétoriciens de l'Antiquité ont fortement insisté sur l'importance de l'ordre et de la place des arguments pour l'économie de l'argumentation. La portée d'un argument dépend pour une bonne part de la place où il s'inscrit et de la relation qu'il entretient avec les autres.

2 L'orateur peut aussi puiser hors de lui des preuves extrinsèques, celles qui proviennent des témoignages, des lois, des écrits, etc.

3 Par exemple Reboul définit l'enthymème comme «un syllogisme rigoureux, mais qui repose sur des prémisses seulement probables (endoxa) et qui peuvent rester implicites» (1991 : 234).

analogie. On procède d'un cas particulier à un autre par le chaînon implicite du général. Ces modes d'argumentation s'appuient sur des *topoi*, mais, au niveau manifeste, ils relèvent soit des faits de l'expérience, les *tecmérion* (les indices sûrs), soit de ce qui sera considéré vraisemblable par l'auditoire (l'*eikos*), soit des signes perçus (*seméion*).

Aristote n'a jamais défini les «lieux» (*topoi*). Aussi, ont-ils été compris différemment selon les rhétoriciens. Ils sont généralement considérés soit comme des perspectives générales présentant toutes les faces par lesquelles on peut considérer un sujet, soit comme des éléments de preuve acceptés, ou encore comme des énoncés types qui peuvent servir à composer n'importe quel discours pratique (discours qui vise l'action).

Angenot s'inspirant de Thionville (1855/1965) définit les *topoi* comme des «vérités probables sous leur forme la plus générale, considérées comme éléments constitutifs de tout raisonnement dialectique» (Angenot, 1982 : 161). Les *topoi* sont des schèmes discursifs généraux reliant la logique à l'expérience du réel. Selon Angenot, Aristote appelle *topos*, «toute proposition première irréductible logiquement à une autre, présupposée dans un énoncé persuasif» (p. 161). Aristote distingue les lieux communs, ceux qui sont utiles pour tous les sujets et pour toutes les disciplines, des lieux spécifiques restreints à certains domaines.

Aristote a fondé une véritable théorie des lieux, la topique, tirant les lois qui régissent le vraisemblable, le probable et l'opinable. La topique a aussi un intérêt pratique : en réception, elle permet de découvrir sous l'énoncé les postulats sur lesquels il repose. En production, elle permet, à partir d'un nombre restreint de schèmes, de construire plusieurs argumentations. La topique d'Aristote sera très vite pervertie, ne servant plus que de catalogue ou de magasin d'arguments, chez Cicéron, notamment. Aujourd'hui relativisée, critiquée et mieux comprise, la topique d'Aristote alimente les analyses du discours et la critique littéraire. Les sémioticiens Greimas et Courtés (1979 : 318) suggèrent qu'elle pourrait être considérée comme une taxinomie sémantique fondamentale. Angenot (1982 : 163) considère qu'elle formule les principes directeurs d'analyse de ce qu'on nomme aujourd'hui l'idéologie car elle constitue «une réflexion sur l'implicite, dans son double caractère occulté et régulateur». Nous reviendrons sur les liens entre la topique aristotélicienne et l'inscription de l'idéologie dans le discours à la section VI.6.2.

Les observations, les préoccupations et les réflexions d'Aristote réunies dans la *Rhétorique* semblent encore fort pertinentes. En tout cas, elles inspirèrent grandement les fondateurs de la «nouvelle rhétorique».

VI.1.2 La nouvelle rhétorique de Perelman et d'Olbrechts-Tyteca

Au début des années cinquante, deux chercheurs belges, Perelman et Olbrechts-Tyteca ont revisité l'«empire rhétorique» et sa glorieuse tradition à la lumière des sciences humaines et de la philosophie contemporaines pour trouver comment procède l'orateur pour persuader ou convaincre. Ils ont accompli une oeuvre remarquable ayant une portée philosophique, politique et rhétorique. Dans ce domaine, ils ont non seulement dépoussiéré les féconds enseignements de la rhétorique, mais ils ont balayé ses ersatz produits par la pensée conformiste et conservatrice, en particulier celle de l'institution scolaire.

Comme il n'est pas de notre ressort de juger de la pertinence de leur contribution à la philosophie contemporaine, c'est essentiellement sous l'angle rhétorique que nous abordons cet ouvrage qui se présente comme «une théorie de l'argumentation» (p. 5). Nous cherchons à inventorier et à évaluer les outils dont il se dote pour analyser «les techniques discursives permettant d'accroître ou de provoquer l'adhésion des esprits aux thèses qu'on présente à leur assentiment» (p. 5).

Malgré ses 682 pages, ce *Traité de l'argumentation* constitue davantage un traité des schèmes argumentatifs qu'une théorie générale de l'argumentation. En effet, l'essentiel de l'étude (dont les auteurs ne cessent de rappeler le caractère fragmentaire) porte sur ce qu'ils appellent les techniques argumentatives. Dans cette partie, de beaucoup la plus étendue (358 pages) et la plus approfondie, ils se consacrent à une analyse minutieuse de la structure de différents types d'arguments. L'ensemble des arguments possibles ont été au préalable typologisés. Le *Traité* en distingue quatre types : 1) les arguments quasi logiques: ils prétendent à une certaine validité à cause de leur caractère rationnel et de leur proximité des formules logiques ou mathématiques; 2) les arguments qui se fondent sur la structure du réel, sur l'expérience (lien de causalité, de finalité, d'interdépendance, de coexistence, etc.) comme l'argument *a fortiori*; 3) les arguments qui fondent la structure du réel en faisant ressortir des liens qui n'étaient pas évidents, ils ont recours au cas particulier comme exemple, illustration ou modèle et à l'analogie; 4) les arguments qui cherchent à dissocier des notions couplées comme l'apparence et la réalité, la fin et les moyens, etc.

Cette classification appelle bien des réserves. Elle repose sur des postulats phénoménologiques et sur des principes méthodologiques discutables. Les critères dont elle se sert sont hétérogènes, tantôt formels, tantôt de contenus. Comment en effet distinguer la première catégorie de la seconde, selon quels principes ? De plus, l'ouvrage n'établit pas l'articulation de chaque catégorie d'arguments avec les composantes constituant le cadre de toute argumentation (avec, en particulier, l'auditoire, et les objets d'accord).

Il est impossible, et pas nécessairement opportun, de reprendre, d'une façon un tant soit peu détaillée, les divers schèmes argumentatifs inventoriés. Car, comme le précisent leurs auteurs, le sens et la portée d'un argument isolé ne peuvent que rarement être compris en dehors de l'argumentation que sert cet argument. Cependant, nous examinerons ce qui constitue, selon Perelman et Olbrechts-Tyteca, le cadre et le point de départ de toute situation argumentative. Nous nous arrêterons plus particulièrement sur les notions d'auditoire, d'objet d'accord et de donnée qui sont à la base de toute argumentation.

VI.1.2.1 Les notions d'auditoire, d'objet d'accord et de donnée

Le but de l'argumentation étant, selon ces auteurs, d'agir sur un auditoire, juger de l'efficacité d'un discours revient à apprécier l'adhésion qu'il suscite auprès de l'auditoire auquel il est destiné. Aussi la notion d'auditoire est-elle la pièce maîtresse de leur théorie de l'argumentation et l'emprunt le plus important à la rhétorique classique. L'**auditoire** sera défini comme «l'ensemble de ceux sur lesquels l'orateur veut influer par son argumentation» (p. 25). Sa représentation se doit d'être aussi proche que possible de la réalité, car plus la représentation de l'auditoire est précise, plus elle permet de concevoir les moyens qui permettront d'agir sur lui. C'est une condition préalable à toute argumentation efficace. Cependant, et cela est essentiel, l'auditoire est une construction, plus ou moins systématisée, de l'argumentateur, ce n'est pas une donnée empirique.

On se souvient qu'Aristote a fondé sa typologie des genres (délibératif, judiciaire, épidictique) selon le rôle que joue l'auditoire. Selon Perelman et Olbrechts-Tyteca, cette distinction entre les genres oratoires a l'avantage d'offrir à l'étude de l'argumentation un cadre unitaire qui met en relief l'action suggérée ou déterminée par le discours. Cependant, d'une part la réalité est beaucoup plus complexe que ne le laisse entendre cette triade. La combinatoire des caractéristiques psychologiques, sociologiques et culturelles permet d'imaginer d'autres bases de classification des auditoires. D'autre part, il est nécessaire de quitter le terrain empirique pour accéder à une notion générale. C'est à partir à la fois de la pratique courante et de la tradition rhétorique que les auteurs du *Traité* construisent leur notion d'auditoire dont ils dégagent trois types : l'auditoire universel, l'auditoire comprenant un seul auditeur et la délibération intime.

Pour Perelman et Olbrechts-Tyteca, c'est l'auditoire universel qui constitue la norme de l'argumentation, ce en quoi leur théorie du discours argumentatif possède un plus haut niveau d'abstraction que celle des Anciens. Mais, de rappeler les auteurs, chaque individu, chaque culture a sa propre conception de l'auditoire universel. Aussi cette notion doit-elle être comprise comme une construction *ad hoc*. Mais alors, comment peut-elle constituer le principe régulateur de l'argumentation ? Les auteurs du

Traité répondent que «l'accord de l'auditoire universel est une question de droit» (p. 41). Faute de faire appel aux dieux, ils font appel à la raison.

Quant à l'auditoire fait d'un seul auditeur, modèle du dialogue platonicien dans la dialectique antique, ou à l'auditoire constitué par soi-même, ce qu'ils nomment la délibération intime, ce sont des auditoires particuliers et des incarnations, toujours précaires, de l'auditoire universel (p. 40).

À la rhétorique classique, Perelman et Olbrechts-Tyteca empruntent aussi la classification des différents types d'objets d'accord qui servent de matière à l'argumentation, en particulier aux prémisses. Les objets d'accord se répartissent en deux catégories, l'une relative au réel (les faits, les vérités et les présomptions), l'autre relative au préférable (les valeurs, les hiérarchies et les lieux). Même si la conception qu'on se fait du réel varie selon les auditoires, sera considéré comme réel ce qui prétendra à la validité pour l'auditoire universel. Par contre ce qui porte sur le préférable sera identifié à un auditoire particulier (p. 88).

Seront considérés comme des **faits** ce qui sera soustrait, tout au moins provisoirement, à l'argumentation, étant donné qu'ils seront jugés du domaine de la réalité objective selon un accord universel. Le statut de fait n'est donc pas immuable, il dépend de l'accord qu'il suscite. S'il est remis en question, il perd ce statut. On parlera de faits pour désigner des objets d'accord précis et limités alors qu'on désignera par **vérités**, des systèmes plus complexes relatifs à des liaisons entre des faits (théories scientifiques, systèmes philosophiques, conceptions religieuses) transcendant l'expérience (p. 92). Faits et vérités peuvent être utilisés comme point de départ de l'argumentation suscitant un maximum d'adhésion. Par contre, la **présomption** est généralement sujette à un renforcement par d'autres éléments afin d'obtenir l'adhésion maximale. Les présomptions sont liées au vraisemblable, par exemple la présomption que la qualité d'un acte manifeste la qualité de la personne qui l'a posé, ou encore celle concernant le caractère sensé de toute action humaine (p. 94). Elles dérivent des *topoi*.

Les **valeurs** sont des objets d'accord à propos desquels on ne prétend qu'à l'adhésion de groupes particuliers, elles concernent une attitude envers le réel. En effet, ce qui pour un auditoire constituera un fait, pour un autre ne sera qu'une valeur. La distinction des valeurs d'avec les faits ne s'opère donc pas à partir d'un critère formel mais à partir de leur caractère non universel et de la possibilité de qualifier l'intensité de l'adhésion que ces valeurs emportent. L'argumentation prend aussi appui sur des **hiérarchies**, abstraites ou concrètes. La supériorité du juste sur l'utile illustre le premier type, la supériorité des hommes sur les animaux, le second. Ce n'est que lorsqu'elles sont contestées qu'on leur cherche un fondement, généralement dans les valeurs. En tant

qu'objet d'accord pour un auditoire déterminé, les hiérarchies sont souvent implicites et dérivent aussi d'un *topos* au sens d'Aristote.

Cependant, ce que les auteurs du *Traité* appellent **lieux**, ce ne sont que les prémisses d'ordre général permettant de fonder des valeurs et des hiérarchies, ceux qu'Aristote classait en lieux de l'accident (p. 113). Doutant de la possibilité de fournir une liste exhaustive des lieux, ils ne tiennent compte que des lieux regroupés sous des chefs très généraux : les lieux de la quantité qui affirment que quelque chose vaut mieux qu'autre chose pour des raisons quantitatives; par exemple, l'assimilation du normal au normatif à cause de l'accumulation des occurrences, les lieux de la qualité s'opposant aux précédents et valorisant l'unique, ceux de l'ordre affirmant la supériorité de l'antérieur sur le postérieur; par exemple, ceux de l'existant supposant un accord sur la forme du réel, ceux de l'essence valorisant ce qui possède les caractéristiques de l'essence, enfin ceux de la personne, de ce qui fait la valeur.

Perelman et Olbrechts-Tyteca insistent sur le fait que le choix de tel ou tel lieu dépend avant tout de la situation argumentative et que chaque époque, chaque milieu, chaque groupe social en privilégie certains. Selon eux, les lieux ne sont pas des vérités anthropologiques comme ils l'étaient pour Aristote. Par exemple, ce sont des constellations de lieux qui caractérisent ce qu'on nomme «l'esprit classique» et ce qui s'oppose à «l'esprit romantique» (p. 128). Il est intéressant de noter qu'ils ne font jamais explicitement le lien entre la notion d'idéologie et celle de lieu lorsqu'ils parlent de ces constellations ou des objets d'accord relatifs à l'opinable (valeurs, hiérarchies).

Les accords dont l'orateur dispose constituent ce qu'il nomme une **donnée**. Aussi doit-il veiller à la sélection des données, à leur présentation (la façon de mettre en évidence) à leur interprétation (la signification qu'on leur accorde) et à leur qualification (les moyens linguistiques utilisés pour les présenter). La qualification des données consiste en l'application de notions à l'objet du discours. Or, la réflexion contemporaine sur le langage a mis en lumière l'ambiguïté du langage, contrairement à ce que pensaient les Anciens associant bon usage et univocité du langage. Le *Traité* considère donc que le choix des notions dans le discours ne relève pas d'abord de préoccupations stylistiques, mais qu'il doit être compris comme une «construction de théories et interprétation du réel». «Le langage n'est pas seulement outil de communication : il est aussi moyen de communication sur les esprits, moyen de persuasion» (p. 177). Différentes techniques permettent de travailler la plasticité des notions : assouplissement ou durcissement, clarification ou obscurcissement; elles ne sont pas sans influer profondément sur la signification d'une notion qui peut ainsi avoir différents usages argumentatifs.

La rhétorique classique avait bien saisi l'importance d'une présentation efficace des données pour qu'elle impressionne la conscience des auditeurs à tel point

que la technique de présentation, la forme du discours a fini par envahir tout le champ. L'omniprésence de la forme est à l'origine de la dégénérescence de la rhétorique, soutiennent Perelman et Olbrechts-Tyteca. Aussi refusent-ils de séparer dans le discours la forme du fond, d'étudier les structures et les figures de style indépendamment du but qu'elles remplissent dans l'argumentation (p. 192).

> *Ce qui nous retiendra dans l'examen de la forme du discours, pour autant que nous la croyions discernable de sa matière, ce sont les moyens grâce auxquels une certaine présentation des données situe l'accord à un certain niveau, l'imprime avec une certaine intensité dans les consciences, met en relief certains de ses aspects* (p. 192).

Une des contraintes à laquelle doit se soumettre toute argumentation vient de ce qu'elle est nécessairement limitée dans le temps. Aussi l'orateur devra-t-il utiliser diverses techniques pour accentuer ce qu'il lui semble plus important afin de lui donner plus de présence. Répétition, accumulation, insistance sur les détails, formulation d'hypothèses sont autant de techniques servant à cette fin. Pour donner plus de présence à certains objets de discours, l'orateur aura recours aux ressources quasi illimitées du langage : choix lexicaux, formes verbales, modalités, classes grammaticales, etc. Perelman et Olbrechts-Tyteca mettent en garde contre une analyse textuelle qui se limite aux catégories grammaticales, faisant fi de leur usage argumentatif. Ils constatent que, «dans la pratique d'un discours, presque toujours, sous la forme d'une coordination, s'insère une intention de subordination» (p. 210). La forme linguistique ne fait pas que produire des effets argumentatifs quant à l'objet du discours, elle intervient aussi sur la communion avec l'auditoire : maximes, proverbes, slogan peuvent dans certaines conditions cimenter le lien entre l'orateur et son auditoire.

Alors, quelle place Perelman et Olbrechts-Tyteca accordent-ils aux figures de rhétorique, ces fleurons de la rhétorique ? En dépit de la tradition et des stylistiques modernes, les théoriciens de la nouvelle rhétorique ne s'y intéressent que pour montrer «en quoi et comment l'emploi de certaines figures déterminées s'explique par les besoins de l'argumentation» (p. 227). Lorsqu'une structure donnée joue un rôle dans l'argumentation, ils la nomment figure argumentative, sinon c'est une figure de style[1]. Évidemment ils ne s'intéressent qu'aux premières. Une figure est dite argumentative si, «entraînant un changement de perspective, son emploi paraît normal par rapport à la nouvelle situation suggérée» (p. 229). Aussi une même figure, reconnaissable à sa structure, ne produit pas toujours le même effet argumentatif. Ils distinguent trois de ces effets argumentatifs particulièrement repérables : effet dans la présentation des données,

1 Ce point de vue, instrumentaliste, est explicitement critiqué par Eco (1972 : 238). Il relève d'une conception ornementale des tropes et figures. Reboul (1991) et Angenot (1982), pour ne reprendre que ces deux auteurs, ont une tout autre conception de leur rôle persuasif.

celui d'imposer ou de suggérer un choix (via la définition oratoire, l'antonomase, la prolepse), effet d'accroître la présence (via l'onomatopée, l'amplification), effet de réaliser la communion avec l'auditoire (via l'allusion, l'apostrophe, l'énallage)[1]. Ils font remarquer aussi que certaines figures comme la métalepse, de même que certaines structures grammaticales (par exemple la nominalisation) peuvent permettre la transposition (déplacement d'accord ou modification de l'accord) du statut de certaines données, leur donnant ainsi un statut plus élevé, donc jouissant d'un accord plus étendu. Ces observations sur l'usage argumentatif des ressources du langage sont souvent fort judicieuses, cependant ce n'est pas cet aspect qui constitue l'apport le plus intéressant de ces chercheurs qui se sont concentrés sur les questions de structures argumentatives.

Après avoir procédé à l'analyse des arguments, le *Traité* se termine par une vue synthétique sur le discours en examinant successivement trois notions : celle de l'ampleur du discours, celle de la force des arguments et celle de l'ordre des arguments. À l'inverse des notions d'objet d'accord et de donnée, ces notions, on l'a vu, ont été reprises dans l'enseignement de l'argumentation.

VI.1.2.2 L'ampleur du discours et l'interaction entre les arguments

Quelle norme l'orateur doit-il suivre pour déterminer l'ampleur qu'il doit donner à son argumentation ? Une démonstration formelle est correcte ou incorrecte. Si elle est correcte, elle se suffit à elle-même, il n'y a rien à ajouter. Dans l'argumentation, au contraire, les techniques d'amplification jouent généralement un rôle avantageux car l'argumentation est toujours susceptible d'être renforcée, par l'ajout d'arguments supplémentaires, par exemple. Si l'orateur a bien spécifié les caractéristiques de son auditoire et le but qu'il s'assigne (montrer son désaccord, agir sur des croyances, affirmer un point de vue, etc.), il a intérêt à développer une argumentation ample, à accumuler les arguments convergents et à réfuter les contre-arguments.

La question de l'appréciation de la force des arguments est une des plus litigieuse dans la réflexion sur le discours argumentatif. Perelman et Olbrechts-Tyteca considèrent que la force des arguments peut être utilisée comme facteur argumentatif autant par l'orateur que par les auditeurs grâce à des techniques soit de surestimation, soit d'atténuation, utilisant différentes figures argumentatives. La force d'un argument dépend donc essentiellement de la situation argumentative : au premier chef du rapport entre l'orateur et son auditoire, mais aussi de la position d'un argument par rapport à l'économie générale de l'argumentation et dans son interaction avec les autres arguments du discours.

1 On trouvera la définition et l'exemplification de ces figures dans le *Gradus* de Dupriez (1984).

Quant à la question de l'ordre des arguments et plus globalement de l'ordre du discours, si elle ne se pose pas dans le discours démonstratif, elle est de première importance pour l'argumentation au point où elle est devenue une obsession et qu'on a pu parler de la «mystique du plan». Dans la mesure où

> *«l'argumentation est essentiellement adaptation à l'auditoire, l'ordre des arguments d'un discours persuasif devrait tenir compte de tous les facteurs susceptibles de favoriser leur accueil auprès des auditeurs»* (pp. 650-651).

Au sujet de l'ordre du discours, trois points de vue peuvent être adoptés. Premièrement celui du contexte de l'argumentation, c'est-à-dire l'influence qu'ont les étapes antérieures de la discussion : on songe principalement aux prémisses (et à leur objet d'accord) que l'auditoire est amené progressivement à admettre. Deuxièmement celui du conditionnement de l'auditoire : on s'intéresse aux effets successifs subis par l'auditoire et aux modifications de son attitude engendrées par le discours. Les Anciens, même quand ils critiquaient la complaisance des Sophistes face à leur auditoire, ont insisté sur la partie initiale du discours, l'exorde, dont le but est de se concilier l'auditoire. Quant à la décision d'énoncer sa thèse, au début, en conclusion ou à l'intérieur du discours, elle prend appui sur l'accueil présumé que l'auditoire lui réservera. Enfin, le troisième point de vue à considérer est celui des réactions que suscitent, dans l'auditoire, la saisie d'un ordre du discours et les réflexions qu'il lui apporte. Perelman et Olbrechts-Tyteca concluent que l'ordre du discours ne doit être inféodé ni à des considérations ontologiques, ni même esthétiques, car c'est essentiellement un problème d'efficacité communicative.

La typologie des techniques argumentatives, les distinctions entre les différents types d'auditoires, la spécification des objets d'accord, les techniques de choix, de mise en évidence, de présentation, d'interprétation des données, les formes verbales associées à certains effets argumentatifs, l'interaction entre les arguments selon leur ordre et leur force ainsi que la question de l'ampleur de l'argumentation, voici l'essentiel de l'arsenal rhétorique que Perelman et Olbrechts-Tyteca étudient systématiquement avec nombre d'exemples, tout en insistant sur le caractère schématique et arbitraire d'un tel découpage (p. 610).

Plusieurs critiques ont été adressées aux auteurs du *Traité* quant à leurs fondements philosophiques et à leur projet théorique de proposer une théorie de l'argumentation (en particulier Grize, 1982; van Eemeren *et al.*, 1987; Vignaux, 1988). Ce n'est évidemment pas sur ce terrain que nous situerons les nôtres.

Malgré l'ampleur de leur entreprise, l'extraordinaire richesse de leurs analyses et l'intérêt que présente la clarification de plusieurs notions galvaudées par la rhétorique scolaire, il nous semble que le *Traité* n'offre pas un cadre descriptif satisfaisant

du discours argumentatif. D'une part, parce que les bases de son entreprise descriptive sont trop subjectives, de l'autre parce que les diverses catégories d'arguments typologisées ne sont pas systématiquement mises en relation avec la situation argumentative, sur ce qui les fondent : les objets d'accord et l'auditoire. L'insuffisance de leur méthode d'analyse est, pensons-nous, tributaire d'une conception étroitement rationaliste de la pensée, du langage et des sociétés. La logique naturelle, la linguistique, la sémiotique et l'analyse du discours, entre autres, ont apporté d'autres instruments qui permettent une saisie plus globale et une compréhension plus fine de ce qui est en jeu dans l'argumentation.

VI.2 Le schéma de l'argumentation chez Toulmin

Toulmin est un philosophe proche de l'école analytique anglo-saxonne. Lorsqu'il a publié *The Uses of Argument* en 1958, il était conscient que son essai provoquerait des débats, voire des controverses. Ce fut le cas. En effet, il se dissociait des logiciens qui faisaient du raisonnement argumentatif un raisonnement de second ordre parce qu'il était qualifié de non «logique» et de non «formel» à partir des standards du paradigme analytique et de ses critères de vérité. Sa perspective épistémologique était radicalement différente, il a plutôt tenté d'analyser les mécanismes propres à la démarche argumentative, puis de les formaliser en un modèle.

Bien que, selon van Eemeren *et al.* (1987: 199), sa contribution essentielle ne réside pas dans ce modèle, un grand nombre de chercheurs s'y réfèrent[1]. Parmi les plus proches de nous, mentionnons van Dijk (1980) dans les domaines de la linguistique textuelle et de la psychologie cognitive, Scardamalia, Bereiter et Goelman (1982, par exemple) en psycho-linguistique, Jacques (1989) en linguistique, Kneupper (1978) et Brassart (1987 et 1990b) en didactique de la langue maternelle[2]. Ces chercheurs utilisent le modèle de Toulmin comme une base d'analyse de la structure argumentative des discours.

Dans le troisième chapitre de son ouvrage controversé, Toulmin se penche sur la technique de justification d'une assertion mise en doute par un auditoire. Il propose un modèle qui rend compte des différentes phases et de l'articulation globale d'un raisonnement argumentatif dans le cadre du langage ordinaire (non formel). Au départ de sa réflexion, il y a une interrogation sur ce qui, depuis Aristote, est considéré par les logiciens comme acquis, à savoir que, d'une part, la micro-structure d'une

1 Van Eemeren *et al.* (1987) recensent au moins une quinzaine d'ouvrages (pour la plupart américains) qui s'y réfèrent, dont certains pour proposer son applicaton à l'analyse et à l'évaluation de textes argumentatifs en contexte scolaire.

2 Dans un ouvrage paru en 1992 chez Nathan, Adam intègre des aspects de ce schéma à sa représentation de la séquence textuelle argumentative.

argumentation se résume à trois propositions : la prémisse mineure, la prémisse majeure et la conclusion, et d'autre part, que le raisonnement argumentatif et le raisonnement démonstratif se distinguent par leurs prémisses, fondées sur le vraisemblable dans le premier cas et sur la raison dans le second cas. Ainsi, on en est arrivé à réduire l'argumentation à une démonstration bâtarde et de qualité douteuse. Or, la base sur laquelle se fonde la distinction entre ces deux types de raisonnement est inacceptable. On sait maintenant que même les prémisses des mathématiques peuvent être remises en question, que leur statut n'est que d'opinion. Leçon tardive, mais combien importante de l'épistémologie des sciences ! De plus, la forme dite standard ne semble pas pouvoir rendre compte des principaux types d'argumentation.

Selon Toulmin, une argumentation est un raisonnement présentant une séquence d'objets de discours qui obéit à des règles de procédures dans le but de justifier des assertions. Ainsi, un discours argumentatif est une mise en relation entre des données (D) et une conclusion (C). Prenons n'importe quelle assertion de discours du genre *Harry est né aux Bermudes, il est sujet britannique*. Structurellement, cet énoncé présente un argument et une conclusion, mais il n'est pas *a priori* un énoncé argumentatif. Dans un certain contexte cependant, cette assertion peut l'être. Elle s'expose à être contestée. C'est que la donnée sur laquelle elle s'appuie (être né aux Bermudes) ne suffit pas à fonder la conclusion (son statut de sujet britannique). Cette donnée ne permet pas d'établir C, n'exposant pas pourquoi et comment elle autorise à faire cette assertion. Au moins une autre proposition est nécessaire pour faire le pont entre D et C, Toulmin les appelle *warrants*, que nous traduisons par «garants» (G). Le garant est une proposition qui permet d'inférer C de D. Ce ne sont pas d'autres faits, mais plutôt des règles de vraisemblance qui légitiment le pas fait entre D et C. Toulmin précise que les données se distinguent des garants par deux aspects : les données sont explicites, les garants implicites, les premières sont particulières, les seconds sont généraux. En fait ils peuvent servir à n'importe quel argument (ce sont essentiellement des *topoi*, comme nous le verrons).

Donnée, conclusion et garant constituent les termes nécessaires pour former une argumentation simple (par opposition à complexe). Cependant, une argumentation peut consister en une composition de plusieurs argumentations simples, on aura alors ce que Toulmin appelle le modèle étendu (*extended model*). De plus, il faut reconnaître que les garants ne confèrent pas tous le même degré de force aux conclusions qu'ils légitiment, on peut avoir besoin d'ajouter une référence explicite pour préciser le degré de force que D confère à C en vertu de G. Cet indicateur que Toulmin nomme *modal qualifier*, nous le traduisons par indicateur de modalité (M), il peut, par exemple, prendre la forme d'un adverbe modal comme «nécessairement» ou au contraire «probablement». Le modèle prévoit aussi une réfutation potentielle de C, il ajoute R

(conditions de réfutation ou d'exception). Cette restriction est corrélée à l'indicateur de modalité. Par ailleurs, le garant qui justifiait le passage de D à C, cette règle de vraisemblance, peut aussi, dans certaines circonstances, être remis en question. Il est donc nécessaire de l'appuyer par un support (S), Toulmin dit *backing of the warrants* (1969 : 104). Ce support donne de l'autorité au garant, il diffère selon le champ concerné. Appliqué à l'exemple donné par Toulmin (pp. 104-107), le schéma argumentatif complexe à la forme suivante :

DONNÉE----------> donc, probablement, CONCLUSION

Harry est né aux Bermudes

Harry est sujet britannique.

INDICATEUR
DE MODALITÉ

puisque
GARANT

Les gens nés aux Bermudes
sont généralement sujets britanniques.

à moins que
RÉFUTATION

Ses parents ne soient étrangers.
Il n'ait été naturalisé.
...

étant donné
SUPPORT

Les statuts et dispositions légales
en vigueur dans l'Empire britannique.

Le schéma argumentatif de Toulmin fait de l'argumentation en langage ordinaire une démarche procédurale où les conditions de vérité de la logique formelle ne sont pas exclues, mais appréciées selon une démarche cumulative et raisonnée de justification d'assertions.

Il a été critiqué par Grize et par ceux qui adhèrent aux positions théoriques du Centre de Neuchâtel, Portine, par exemple, comme nous l'avons vu. Grize (1982) et Borel (1974) lui reprochent de maintenir l'argumentation enfermée dans la logique et de sous-estimer son aspect discursif. Pourtant, il prend en charge l'aspect procédural et dialogique de l'argumentation, deux caractéristiques de base de l'argumentation selon l'école de Neuchâtel. Leurs critiques s'expliquent plutôt par leur approche de l'argumentation, une approche qui ne s'intéresse pas à la textualité du discours, comme nous le verrons[1]. Ces théoriciens refusent de prendre en compte les phénomènes textuels macro-structurels, considérant que le texte n'est pas un objet premier, qu'il n'est que la manifestation d'une activité cognitive spécifique du sujet discoureur. Cette

1 Pour une présentation des travaux du Centre de Neuchâtel, voir la section VI.3.

perspective théorique, pour intéressante qu'elle soit, ne peut être celle d'un didacticien dont le projet est de contribuer à fonder une didactique des discours.

Selon nous, le modèle de Toulmin peut, à l'instar d'autres schémas argumentatifs (ceux d'Adam, par exemple), être fonctionnel pour décrire la structure sous-jacente à un discours, car il dégage les éléments essentiels d'une argumentation et leur articulation. Toutefois, il ne faut pas oublier qu'il s'agit là d'un modèle formel, qu'il ne prétend pas «décrire» la trame discursive de surface d'un discours argumentatif. On se souviendra que c'est à cette fin que Brassart (1987 : 74) l'a utilisé. Pour reprendre les mots de ce dernier, ce modèle permet de rendre compte des différents niveaux macro-structurels (sémantiques) d'une séquence ou d'un discours argumentatif et de mettre en évidence leur enchâssement et leur récursivité. Kneupper (1978), pour sa part, considère que ce modèle est un outil heuristique utile (et meilleur que ceux utilisés traditionnellement) pour l'enseignement de la production et de la compréhension des discours argumentatifs, en particulier de l'essai, genre au programme des cours de langue et littérature des collèges américains. Il nous semble en effet que ce modèle est l'un des plus opératoires et qu'il mérite d'être considéré par la didactique.

VI.3 La logique naturelle et l'activité argumentative

Quiconque s'intéresse à l'étude de l'argumentation rencontre l'importante contribution de Jean-Blaise Grize et de ses collaborateurs du Centre de recherches sémiologiques de Neuchâtel. Ce savant, héritier de l'école de Genève, philosophe préoccupé de logique, d'épistémologie et de sémiologie, mène depuis plus de vingt ans des recherches afin de fonder «une science théorique de certains discours pratiques», dont les discours argumentatifs (Grize, 1976/1982 : 187). Son projet est encore plus ambitieux : créér une théorie de la «logique naturelle» portant sur les réglages (opérations, règles, etc.) de l'activité discursive dans une situation naturelle.

VI.3.1 La logique naturelle et la notion de schématisation

Cette «théorie générale des opérations logico-discursives» repose sur l'hypothèse que l'activité discursive procède par schématisation. C'est-à-dire que le discours appréhende la situation dans laquelle il se produit en la structurant en fonction d'une perspective donnée (Grize, 1979 : 03). Le concept de **schématisation** désigne deux réalités : une activité (schématiser) et son résultat (le schéma). Une schématisation est l'activité (et son résultat) qui consiste en un micro-univers proposé par un sujet devant un objecteur virtuel (1974/1982 : 152). Chaque fois qu'un locuteur A fait un discours, il propose une schématisation à un locuteur B. Les activités logico-discursives de A s'exercent dans une situation d'interlocution déterminée en fonction de la finalité de A, mais aussi des représentations que se fait B de sa relation à A et de ce dont il est

question (le thème). Une schématisation est une «forme-sens» orientée par son insertion et sa fonction dans une situation et structurée par la possibilité de cette production et de cette insertion. Elle se donne comme un «modèle» d'une réalité (celle du discours) et en même temps comme un modèle des utilisateurs du modèle (1979 : 03). Il s'ensuit que toute schématisation est à la fois partielle (comme résultat) et partiale (comme activité). Orientée par le projet d'un sujet, elle porte la trace de l'idéologie (1974 : 189).

Définissant la logique comme la théorie des systèmes déductifs, cette logique naturelle pourrait être une logique de l'intelligence humaine, d'où le terme de «psycho-logique» qu'il a forgé et justifié dans l'article *Vers une psycho-logique* (1967/1982). Cette théorie de la logique naturelle n'est pas une fin en soi, elle doit servir d'instrument pour mener d'autres études, en particulier celles sur la «logique» de l'argumentation saisie à partir des discours dans une situation d'interaction. Dans ce cadre, le mot logique désigne le système d'opérations de pensée qui permet à un sujet-locuteur en situation de proposer ses représentations à un auditoire par le moyen du discours (1976/1982 : 188). L'étude de l'argumentation prend donc son sens dans cette visée globale. Dès 1967, Grize offre aux logiciens l'occasion d'élargir et d'assouplir leur science en explorant de nouveaux domaines, dont celui de l'argumentation. Constatant qu'on n'obtient pas la persuasion ou la conviction n'importe comment et qu'il doit donc bien y avoir des règles, Grize considère que, malgré les travaux de la rhétorique ancienne ou nouvelle, on est toujours aussi dépourvu quand il s'agit de les énumérer. La logique (comme science) pourrait être mise à contribution si elle acceptait de s'informer des lois réelles de l'esprit et d'élaborer des systèmes qui contiendront le sujet qui raisonne et celui à qui s'adresse le discours (1967/1982 : 131). Car, nous l'avons vu, c'est en tant que manifestation du sujet discoureur que Grize aborde le discours argumentatif. La nature du discours (ou son type) correspond, selon lui, à celle du projet ou de l'intention du sujet discoureur. Ainsi, Grize ne s'intéresse pas aux aspects textuels du discours argumentatif car le texte n'est pas son objet d'analyse, il n'a d'intérêt qu'en tant que trace de l'activité discursive.

VI.3.2 L'étude de l'activité argumentative

Reconnaissant qu'il est héritier d'Aristote et des philosophes logiciens comme Toulmin et Perelman, Grize prend ses distances par rapport à ses maîtres sur des aspects fondamentaux de leur théorie à tel point qu'il est impossible de parler de filiation théorique. L'analyse de l'argumentation chez Grize entend s'affranchir de la logique (même de celle de Toulmin), de la rhétorique, ancienne comme nouvelle (d'Aristote et de Perelman) et même de la psychologie génétique (de l'école de Genève).

D'Aristote, Grize retient la notion de «discours pratiques». Quant à l'approche de Toulmin, il la trouve à la fois «séduisante» et «dangereuse». Séduisante,

car elle refuse de faire du raisonnement argumentatif un raisonnement de second ordre, qu'elle permet d'en retracer le parcours logique et de le formaliser. Dangereuse, par contre, parce que rien n'autorise à réduire l'argumentation à un raisonnement comme le conçoivent les logiciens. De plus, selon Grize, formaliser un texte réel, un discours, revient à le déformer. Loin de rejeter la tentative d'approcher l'étude de l'argumentation d'un point de vue formel, Grize considère toutefois que cela est insuffisant. Il faut y inclure une approche situationnelle, sinon on est réduit à devoir confronter le raisonnement argumentatif à la démonstration, ce que fait la tradition aristotélicienne et Toulmin, aux dires de Grize. Or, cela n'a abouti qu'à dévaloriser l'argumentation. Sur ce constat Grize rejoint Toulmin.

Si Grize (et ses collaborateurs, Borel, Vignaux) reproche à Toulmin d'avoir confronté le raisonnement argumentatif à la démonstration et s'il critique sa formalisation, en revanche, on peut penser qu'il louera l'entreprise perelmanienne qui, elle, dans le prolongement de la rhétorique aristotélicienne se situe d'emblée dans l'univers du discours. Il en reconnaît les mérites certes, mais son jugement est tout aussi sévère. La tentative méritoire de Perelman et Olbrechts-Tyteca de faire revivre la rhétorique «semble bien être passée à côté de son objet. Et c'est vraisemblablement pour être demeurée entièrement abstraite, c'est-à-dire textuelle» (1967/1982 : 127). Par analyse textuelle, Grize entend une analyse qui s'intéresse à l'organisation du matériau linguistique, laissant de côté à la fois la question des opérations cognitives constitutives de la textualité et celle du contexte entourant la production textuelle. L'étude des textes argumentatifs concrets ne peut apporter de précieuses informations qu'à condition 1) de dégager les règles utilisées pour produire des textes convaincants et 2) de le faire dans une perspective psychologique et sociologique.

L'on arrive ici à un aspect vital de la théorie de l'argumentation chez Grize : l'étude de l'argumentation est une tâche de l'ordre de l'analyse du discours. Se référant à la distinction de Benveniste, Grize entend par **discours** : «une organisation de signes verbaux qui porte la marque d'activités, celles par lesquelles les individus analysent et interprètent les mondes qui sont offerts à leur action» (Borel *et al.*, 1983 : 41). Sémioticien, Grize reconnaît aisément que tout discours n'existe qu'à travers un code, un système de signes et qu'il peut être analysé de plusieurs points de vue. Grize adhère à l'hypothèse de Pêcheux[1] sur les rapports entre discours et société en soutenant «qu'un discours est toujours relatif à des places dans un appareil donné» (1970/1982 : 134). Ainsi, parler du discours argumentatif, c'est parler d'un discours d'une société donnée à un moment particulier. L'étude de l'argumentation exige donc qu'on analyse les

1 Pour une présentation critique des travaux de Pêcheux et de ses collaborateurs en analyse automatique du discours, voir Charolles, 1986c.

conditions de production des arguments (approche situationnelle) et leur forme (approche de la logique naturelle). Mais, étant donné son projet de fonder une théorie de la logique naturelle, c'est essentiellement l'aspect formel qui intéresse Grize. Il cherche à saisir la «logique» de l'argumentation, c'est-à-dire à mettre à jour les «mécanismes qui articulent entre elles les parties d'un discours argumentatif» de façon à rendre compte de son déploiement discursif (1973/1982 : 146). Pour ce faire, il construit un cadre théorique qui, par l'observation des activités de schématisations discursives, permet de dégager les opérations de pensée du locuteur.

Grize distingue trois familles de structures opératoires, qui ne sont pas nécessairement indépendantes les unes des autres, précise-t-il (1976/1982 : 174 et suiv.) : 1) **les opérations de détermination** d'objets qui posent le cadre de la schématisation, et dont il distingue quatre sortes : a) des opérations constitutives d'objets (il s'agit des objets du discours et non de ceux du monde empirique), elles localisent une classe d'objets x dans du préconstruit (l'ensemble des symboles qui font sens), puis sélectionnent une partie de x; b) des opérations de prédication (attribution de propriétés aux objets : temporalité, qualité, quantité); c) des opérations de restriction, qui marquent les limites entre lesquelles la prédication sera prise en charge; enfin d) des opérations de modalisation (les différentes façons d'envisager les prédicats : vrai, contingent, probable, nécessaire, permis, possible, etc.); 2) **les opérations de justification** répondent par avance aux questions et aux doutes de l'interlocuteur virtuel, empêchent ou réfutent par avance les contre-discours de ce dernier et assurent la crédibilité aux propos du locuteur. Ce sont des opérations qui présentent des déterminations d'objets comme irréfutables (hypothèse - au sens de supposition -, question, injonction, etc.); des opérations qui les présentent comme directement réfutables; des opérations qui permettent au locuteur de se décharger sur un tiers (recours à une autorité); des opérations qui appuient une détermination sur une autre (conséquence); 3) **les opérations de cohésion** sont soit des opérations de répétition, soit des opérations inter-propositionnelles de toutes sortes. La schématisation argumentative est soumise à des contraintes internes et externes. D'une part, elle doit assurer la cohésion du monde qu'elle engendre et de l'autre, à cause de l'attitude du destinataire, elle doit, ou donner des explications ou donner des justifications. De plus, comme toute schématisation, elle doit satisfaire à trois conditions générales : la recevabilité, l'acceptabilité et la vraisemblance (Borel *et al.*, 1983).

C'est à partir de ce cadre théorique que Grize et son équipe ont procédé à l'analyse de textes réels ayant une visée argumentative (selon la définition de Grize). Un texte est d'abord découpé en assertions. Les objets qu'il construit sont repérés et listés, puis chaque assertion est analysée en tant qu'opération de détermination et de justification. On relève aussi les articulations marquées dans le texte.

Le discours argumentatif fait partie des discours que Grize qualifie de «quotidien» en référence au *every day language* de Wittgenstein. **Par discours quotidien**, Grize comprend un discours qui satisfait à au moins une des conditions suivantes : le discours s'adresse à un interlocuteur particulier (qui peut refuser ce qui est dit et produire un contre-discours); le discours quotidien est «dialogique»; il est engendré en situation, partenaires et objets dont ils traitent sont localisés dans le temps et l'espace; c'est un discours d'action : il est avant tout factuélo-déductif (plutôt qu'hypothético-déductif); enfin, il ne vise qu'à une validité locale, en vue d'une action déterminée, il n'a aucune visée d'universalité.

Dans son article sur l'analyse des discours quotidiens (1981/1982), Grize propose une grille de description et de classification des déterminations d'objets à partir de ce qu'il appelle le statut et la nature des énoncés. Le **statut des énoncés** se distingue par des critères morpho-syntaxiques : il y a les énoncés qui évoquent un **constat** (la détermination de l'objet suffit); ceux qui évoquent un **fait** (lorsque A doit ajouter une indication de source ou une modalité de dicto); ceux qui sont une **thèse** : ne se suffisant pas à eux-mêmes, ils sont argumentés (on parle de thèse lorsque que l'argument est d'ordre explicatif ou justificatif); ceux qui évoquent une **conséquence**; ceux qui présentent une **hypothèse** (A accepte que B n'y souscrive pas); ceux qui posent une **question** et ceux qui correspondent à une **injonction** (il est cependant important de voir s'il s'agit d'une injonction véritable). La **nature des énoncés** est marquée par des critères lexico-sémantiques, **critères de quantité** - énoncés singuliers, quantifiés et génériques - et **critères de qualité** - énoncés objectifs (objectivité des prédicats et non de la prise en charge de la détermination) vs énoncés subjectifs. On se souviendra que le modèle informatisé de Thérien (1987) s'est servi de cette grille d'analyse.

Les concepts élaborés par Grize et ses collaborateurs, dont celui de schématisation, ainsi que ceux décrivant les opérations discursives ont montré leur fécondité au niveau d'analyse où ils interviennent, c'est-à-dire au niveau microstructurel de la discursivité. Ils permettent de concevoir comment s'engendrent et se lient des énoncés. Mais Grize convient qu'il lui est difficile de décrire les opérations qui composent entre elles des unités de taille supérieure (par exemple des paragraphes). Pourtant, d'affirmer Brassart (1987 : 82[1]) rien n'interdirait de concevoir que l'activité de schématisation discursive soit accomplie grâce au contrôle et sous le contrôle d'un schéma textuel prototypique. Or, l'hypothèse d'une superstructure typologique est d'emblée écartée chez Grize qui avoue son scepticisme quant à la possibilité de trouver des critères convaincants pour typologiser les textes et qui ne s'intéresse pas aux typologies spontanées du «sens commun» (1974 : 186). De plus, comme Grize ne

1 Pour la critique de Brassart, voir la section V.4.2.

s'intéresse pas au texte, il ne fait aucune distinction, au niveau théorique, entre les discours argumentatifs orientés vers l'accomplissement **direct** d'un macroacte de langage visant à persuader et ceux où l'argumentation peut-être accomplie **indirectement**. Pourtant à la fin d'un article de 1979 (p. 240), le chercheur de Neuchâtel mentionne que dans les «discours qui visent explicitement l'argumentation à proprement parler», les objets et leurs prédicats sont rarement «neutres», que «certains opérateurs les éclairent». Ces «opérations d'éclairage» sont marquées dans la langue par des moyens très divers ce qui, pour Grize, rend leur étude délicate. Aussi se contente-t-il de les «enregistrer sans parvenir à en dégager les mécanismes exacts». De l'aveu même de Grize, nous touchons là à une limite de son entreprise d'analyse du discours. Soulignons par ailleurs qu'il mentionne à plusieurs reprises deux aspects fondamentaux pour la description des discours argumentatifs : à l'instar de Ducrot, par exemple, il reconnaît que l'implicite joue un rôle important dans la «logique» argumentative et que cette dernière est à mettre en relation avec l'idéologie.

Même si le projet de Grize ne couvre que partiellement l'étude du discours argumentatif au sens où nous l'entendons, il ne peut nous laisser indifférente, vu l'importance de comprendre les mécanismes à la base de la production et de la réception des discours lorsqu'on est préoccupé de didactique. De plus, il a fait école et il est à l'origine d'un important courant de recherches qui tente de lier le cognitif et le langagier, car «tout acte de langage est en même temps un acte de connaissance», affirme Grize (1974 : 184).

VI.3.3 Les liens entre l'argumentation, l'énonciation et la cognition

Les travaux de Vignaux, philosophe, linguiste et ex-collaborateur de Grize, prolongent ceux de l'école de Neuchâtel en leur ajoutant la problématique linguistique de l'énonciation héritée de Culioli. Son parcours va de la logique naturelle à la linguistique en passant par la psychologie. Au départ de sa recherche, Vignaux s'intéresse à l'argumentation par le biais du discours, conçu comme une construction qui concentre les opérations du sujet argumentant. Il lie la qualification d'argumentation à «une classe de discours qui comportent au moins deux caractéristiques» (1976 : 58-59).

> *La première c'est d'être structurés en propositions ou thèses qui constituent un raisonnement et traduisent directement ou indirectement une ou la position de l'orateur (assertions, jugements, critiques). La seconde, c'est qu'ils renvoient toujours à un autrui, que cet autrui soit individualisé ou non individualisé... et qu'il soit explicitement marqué ou non dans le discours (citations, allusions à la personne, propositions générales sur une situation)... Le discours argumentatif vise, sinon à toujours convaincre, du moins à établir la justesse d'une attitude, d'un raisonnement, d'une conclusion.*

L'argumentation est définie à la fois par sa visée à travers les deux dimensions que nous avons dégagées (persuasive et heuristique) et par ses propriétés textuelles et contextuelles. Dans son ouvrage de 1976, Vignaux propose un modèle d'analyse qui tient compte de ces aspects textuels et discursifs de l'argumentation. Dans la reformulation de son modèle en 1981 (pp. 98-99), il introduit les notions de «modes de discours» et de «régularités architecturales» qui laissent entendre que le discours argumentatif répond à certaines règles imposées par l'usage social qui lui donnent une «composition spécifique».

Peu à peu son intérêt pour l'argumentation se transforme. Il ne cherche plus à décrire les caractères discursifs spécifiques à l'argumentation à partir d'un point de vue linguistique, pragmatique ou sémiologique, mais, parce que l'argumentation est la forme commune et essentielle que prennent nos rapports au monde (1988 : 191) et qu'argumenter, c'est orienter son discours, l'argumentation devient un point d'appui pour éclairer les stratégies cognitives du sujet énonciateur. Tel est le projet qui nous est présenté dans son dernier ouvrage au titre expressif *Le discours acteur du monde*, portant le sous-titre *Argumentation, énonciation et cognition*. Si l'argumentation est théâtralité, mise en scène pour autrui (1974 : 169), le discours est bien acteur du monde car il construit sans cesse ce qui se donnera comme images du monde et images du monde de celui qui le met en acte. Il traduit toujours une représentation du monde.

Pour Vignaux, il est impossible de rendre compte de la signification d'un discours sans articuler le langage à son rôle cognitif, moyen et acteur de nos connaissances. Il définit le discours comme un ensemble de stratégies d'un sujet dont le produit sera la construction caractérisée par des acteurs, des objets, des propriétés et des événements sur lesquels il opère. Ces stratégies sont d'une triple nature : logiques et discursives (au sens de Grize) et langagières : jouant essentiellement des modes énonciatifs et des combinatoires entre les thématisations et les prédications (1988 : 18). Dans un article signé avec Fall, Vignaux propose un modèle des «opérations prédicatives et cognitives repérables en tant que marques énonciatives, dans l'activité langagière quotidienne». Cette réflexion sur le langage «support et moyen de nos cognitions» part du postulat que tout énoncé est à la fois un «construit» et un «opérant» (Vignaux et Fall, 1990 : 35), postulat qui rejoint notre définition provisoire du discours argumentatif. Toutefois, ce modèle se situe à un très haut niveau de généralisation au point où l'on peut parler de métamodèle où s'imbriquent le logique, le discursif et le langagier. À ce titre, il est loin de nos préoccupations de didacticienne.

VI.4 Les recherches en psychologie du langage et en psycholinguistique

Dans le monde francophone, au cours des dernières années, un certain nombre de recherches ont porté sur la genèse et sur les activités de production et de

compréhension du discours argumentatif. L'équipe du Laboratoire de psychologie du langage de Poitiers, en France, en a fait la recension qu'elle a présentée dans un article collectif publié en 1990 (Coirier *et al.*, 1990).

Pour Coirier *et al.* (1990), il ne fait pas de doute qu'il existe une classe de discours qu'on peut définir comme argumentatif. Ils affirment qu'il existe «un discours argumentatif typique [qui] *se manifeste par des formes textuelles spécialisées et reconnaissables comme telles par les locuteurs*» (p. 315). Ils définissent le discours argumentatif comme la construction d'une schématisation visant à modifier la représentation d'un interlocuteur à propos d'un objet donné.

C'est à partir de la notion de conduite langagière qu'ils tentent de rendre compte des différentes approches et des dimensions diverses de l'abord psychologique du discours argumentatif. Cette notion, héritée de l'interactionnisme social de Vygotski, permet, selon eux, d'intégrer les dimensions suivantes : 1) la finalité de l'activité langagière, 2) une articulation entre les formes discursives et le contexte extralangagier, 3) un fonctionnement textuel intégré, c'est-à-dire «la gestion interactive d'un ensemble d'opérations interconnectées», 4) une mise en place génétique de ces opérations et 5) l'établissement et le fonctionnement de trois types de représentations, concernant soit les modèles discursifs, soit les situations contextuelles, soit les référents extralangagiers. À la lumière de ces paramètres, le discours argumentatif se présente comme une «conduite langagière typique» (p. 318) dont la finalité génère un fonctionnement qui se caractériserait par trois grands types d'opération.

L'organisation du discours argumentatif est une «organisation raisonnée» où un énoncé est d'autant plus crédible qu'il est étayé, «la dyade étayant-étayé peut être envisagée comme la structure minimale du discours argumentatif» (p. 319). Après les opérations d'étayage, viennent les opérations de construction et d'interprétation du référent : le discours argumentatif se caractériserait par la (re-)construction des objets par et dans le discours. Enfin les opérations d'implication du locuteur constituent le troisième type qui concernent aussi bien l'expression des places respectives du locuteur et de son interlocuteur que de la marge de négociation entre les locuteurs.

C'est ce type d'opérations qui a été le plus investigué. Les analyses et les corpus de Espéret *et al.* 1987 ont servi de point de départ à des analyses précises. Quatre marques linguistiques ont été repérées comme caractéristiques de l'implication du locuteur : 1) les marques de prise en charge des énoncés qui spécifient explicitement qui prend en charge l'énoncé, les expressions du type : je pense que..., selon moi..., vous croyez que..., 2) les marques de présence référencielle des locuteurs qui se présentent comme actant dans les énoncés, dans des expressions comme: dans mon cas..., si vous étiez à ma place..., nos parents..., 3) les formes axiologiques et prescriptives des énoncés :

il serait bien que..., il faut que..., 4) les modalisations de certitude : certainement, peut-être, etc[1].

Un premier ensemble de recherches met en relation ces marques avec un nombre limité de paramètres contextuels (ceux dégagés par Bronckart et coll., 1985), soit le statut des référents, le lieu institutionnel, les rapports d'interlocution (entre le couple d'énonciateurs), la finalité du discours. Il s'en dégage le rôle décisif joué par la représentation des caractéristiques de la situation de production dans la mise en oeuvre des opérations d'implication discursive. Par exemple, les opérations d'implication du locuteur varient selon la nature du référent. Dans le discours argumentatif naturel (portant sur une opinion), l'implication est plus grande que dans le discours argumentatif formel. Par ce terme, les auteurs se réfèrent à l'idéal-type du discours scientifique qui se construit à partir de concepts définis de façon univoque et préalablement au discours tenu. C'est le cas de la démonstration d'un théorème, par exemple. Toutefois, dans le corpus de la population adulte, il se produit une diminution des marques de la prise en charge du discours naturel, accompagnée d'une augmentation des énoncés axiologiques et des modalisations. Tout se passe comme si l'adulte cherchait à remplacer les formes les plus visibles de son implication au profit de formes plus discrètes (p. 322). On constate aussi que la construction dans et par le discours d'un référent naturel va de pair avec une implication plus élevée.

On supposait que les caractéristiques, réelles ou imaginées, des locuteurs (statut, comportement, opinion, etc.) devaient intervenir sur l'implication discursive. Or, les opérations d'implication ne dépendent ni des caractères attribués au locuteur, ni de ceux de son interlocuteur, ni même de la présence effective de l'interlocuteur. «Elles sont déterminées par la relation locuteur-interlocuteur», ce qui confirme la place déterminante de ce couple dans l'espace social de production, comme le modèle de Bronckart l'indiquait (p. 325).

Une seconde série de travaux est consacrée au problème de l'interdépendance fonctionnelle des opérations caractéristiques du discours argumentatif (étayage, implication et organisation du texte) en cours de production. L'analyse des relations entre les marques d'implication et les structures d'étayage met en lumière que la plupart des marques de prise en charge affectent des segments-réponses alors que les marques de présence référentielle sont rares sur ces segments. Ces observations peuvent suggérer que les marques de prise en charge ont une fonction spécifique : signaler à l'interlocuteur le lieu reconnu du débat.

1 Les chercheurs sont conscients que si ces marques constituent des observables pertinents, elles ne représentent qu'une très modeste partie de ce qui doit rendre compte des opérations. D'une part elles sont plurifonctionnelles, d'autre part les opérations qu'elles rendent manifestes sont interdépendantes (p. 341).

Par ailleurs, on constate que les protocoles argumentatifs formels et naturels se distinguent par la distribution des marques d'implication et par la relation de ces marques à la structure d'étayage. Chaque type de discours (naturel ou formel) présente un mode spécifique d'organisation des relations d'étayage entre les énoncés. Dans le cas du discours formel, il y a un degré élevé d'articulation entre les énoncés, principalement par enchâssement. Dans le discours argumentatif naturel, il s'agit surtout d'une accumulation d'arguments non reliés entre eux.

La compréhension du discours argumentatif est abordée sous l'angle des opérations interprétatives (re-constructives) du texte. Dans le processus interprétatif, deux dimensions essentielles ont été privilégiées : la dimension référentielle et la dimension contextuelle (de la lecture). Deux types de processus cognitifs ont été étudiés plus particulièrement : d'une part la sélection de l'information et de l'autre l'attention sur les caractéristiques typologiques. L'effet des représentations subjectives des lecteurs sur le traitement interprétatif a été mis en évidence lors de production de résumés dans deux études. De même, la fonction assignée à la tâche et les objectifs implicites influent de façon décisive sur le type de résumés produits.

D'après ces chercheurs, le processus essentiel responsable des phénomènes interprétatifs réside «dans l'assignation de valeurs aux différents énoncés du texte» (p. 333). L'attribution de la plus grande valeur dépend en premier lieu de l'importance textuelle au niveau du contenu des énoncés, les représentations (opinions) du lecteur intervenant secondairement. Trois autres aspects interviendraient dans le traitement interprétatif : le marquage des énoncés (on sélectionne d'abord les énoncés prescriptifs, puis axiologiques, et enfin factuels), la consigne de lecture et la transformation ou la modulation des énoncés.

Dans plusieurs recherches, la dimension génétique est envisagée. Le discours argumentatif naturel apparaît bien comme une conduite langagière spécifique qui s'installe précocement sous forme d'une structure minimale et qui se complexifie par la suite, intégrant des opérations comme l'implication, la modalisation, etc. qui laissent leurs marques. On assiste peu à peu à l'émergence d'une conduite intégrée où comprendre et produire un texte implique une gestion d'ensemble de l'activité en adéquation aux finalités poursuivies par le discours (p. 342).

Ces quelques conclusions sont intéressantes à plusieurs égards. Elles viennent renforcer certaines des hypothèses sur les opérations de production et de réception discursives construites par Grize et par ses collaborateurs, ainsi que par le modèle de Bronckart et coll. (1985). Elles précisent et spécifient les opérations mises en oeuvre dans la production du discours argumentatif. Cependant, d'une part ces conclusions sont encore assez fragiles et de nouvelles expérimentations doivent venir les

renforcer. D'autre part, la caractérisation des opérations, par exemple celle de l'implication du locuteur, et la désignation des marques linguistiques qui en témoigneraient, demandent à être complexifiées afin de saisir véritablement les phénomènes caractéristiques de ce type de discours. Nous tenterons d'aller un peu plus loin dans notre modélisation, en particulier sur la question des opérations d'implication du locuteur que nous aborderons comme opérations de la stratégie énonciative.

VI.5 L'argumentation dans la langue

Dans le domaine de la linguistique, l'étude de l'argumentation est indissociable du nom d'Oswald Ducrot. En effet, depuis près de vingt ans, Ducrot, avec la collaboration de Jean-Claude Anscombre, mène des recherches originales sur la fonction linguistique de l'argumentation. Dans cette partie, trois aspects du travail théorique de Ducrot seront abordés. Une fois présentée la pragmatique linguistique, cette nouvelle «discipline» à l'intérieur de laquelle Ducrot situe ses recherches, une première partie tente de cerner les principaux concepts de la théorie ducrotienne de l'argumentation dans le cadre plus général d'une linguistique de l'énonciation. Une seconde partie est consacrée à un développement plus récent, mais d'une importance majeure pour l'analyse des textes, la théorie polyphonique de l'énonciation. Enfin, la dernière partie présente une question théorique qui a été travaillée préalablement à l'élaboration de ces théories, et sans la connaissance de laquelle il est difficile de comprendre l'implication de ces théories pour l'analyse linguistique des textes : il s'agit de la pragmatique illocutoire.

Le projet avoué d'Anscombre et de Ducrot est de développer une «*pragmatique intégrée*»[1], c'est-à-dire «une conception de la pragmatique intégrée à la sémantique»[2] ou «une théorie sémantique centrée sur les aspects pragmatiques du sens», la pragmatique se définissant comme «l'analyse de l'énonciation entendue comme l'étude des relations de l'énoncé aux circonstances pertinentes qui entourent sa production» (Plantin, 1990 : 37). Cette pragmatique intégrée ne prétend pas rendre compte de tous les phénomènes pragmatiques, mais seulement de ceux qui relèvent de la conventionalité linguistique, à savoir ceux qui sont inscrits dans la structure même de la langue (Moeschler, 1985 : 74). Une pragmatique intégrée doit poser les bases générales du calcul sous-jacent à l'interprétation des phrases, c'est-à-dire expliquer les parcours d'accès à la signification des phrases, et au sens des énoncés.

---

1 Voir *Langages*, no 42, 1976 et *Le français moderne*, nos 46 et 47, 1978 et 1979; dans Anscombre et Ducrot (1983) il est aussi question de rhétorique intégrée (intégration dans la pragmatique intégrée des aspects rhétoriques).

2 Ducrot reprend une expression de A. Culioli; la pragmatique doit être intégrée, et non pas surajoutée, à la description sémantique.

Pour Ducrot (1984 : 174) il est nécessaire d'établir une distinction rigoureuse entre l'énoncé et la phrase. L'**énoncé** est la manifestation particulière observable, l'occurrence *hic et nunc* d'une phrase. Celle-ci est un objet théorique construit par la grammaire. La **phrase** «Il pleut.» peut correspondre à plusieurs énoncés distincts, selon le locuteur qui l'énonce ou le moment où elle est prononcée, par exemple. Un discours peut être constitué d'un seul énoncé ou être segmenté en plusieurs énoncés (l'énoncé est un segment qui satisfait à deux conditions : la cohérence et l'indépendance). La caractérisation sémantique de l'énoncé, c'est le **sens**, alors que Ducrot réserve le mot de **signification** pour la phrase. Il s'agit évidemment d'un choix terminologique arbitraire, mais il est essentiel d'en tenir compte pour comprendre la suite de l'exposé.

> *Connaître la signification de la phrase française sous-jacente à un énoncé «Il fait beau», c'est savoir ce qu'il faut faire, quand on est en présence de cet énoncé, pour l'interpréter* (Ducrot, 1984 : 181).

Interpréter un énoncé revient à concevoir son sens comme un ensemble d'instructions (Ducrot *et al.*, 1980 : 12) sur la visée intentionnelle de son locuteur, sur ce vers quoi il pointe. Comprendre un énoncé, c'est comprendre à quelle suite il prétend, c'est comprendre la visée intentionnelle de son locuteur, ce vers quoi il tend (sa direction), c'est-à-dire quelle est son orientation argumentative.

À l'intérieur de la pragmatique intégrée, Anscombre et Ducrot travaillent à fonder une théorie linguistique de l'argumentation. Leur théorie de l'argumentation ne relève pas de la rhétorique (art de persuader) qui s'intéresse à l'aspect discursif de l'énonciation, encore moins de la logique classique. Le discours n'a rien à faire des contradictions telles qu'elles sont définies par la science logique. Le langage possède sa propre «logique», c'est-à-dire des règles internes au discours commandant l'enchaînement des énoncés (Ducrot, 1980 : 1 2). Argumenter ne revient pas à démontrer la vérité d'une assertion, ni à indiquer le caractère logiquement valide d'un raisonnement (tâches relevant de la logique). Ducrot s'en prend à la vision logicisante de la langue et de l'argumentation, soutenant que si le raisonnement relève de l'ordre de la logique, l'argumentation appartient à l'ordre du discours.

VI.5.1 La théorie linguistique de l'argumentation d'Anscombre et de Ducrot

Les recherches d'Anscombre et de Ducrot ont fait l'objet de plusieurs publications qui sont autant de révisions, de développements, de précisions d'une théorie de l'argumentation encore en gestation[1]. Ils nous proposent une tout autre définition (et

1 L'état de ces travaux est présenté dans Anscombre et Ducrot (1983) et dans Ducrot (1983). L'essentiel de nos références est puisé dans le premier ouvrage, lorsque nous emprunterons à d'autres sources, nous l'indiquerons. Un état plus récent, mais plus synthétique, se trouve dans Anscombre et Ducrot (1986), nous y ferons référence en conclusion.

conception) de l'argumentation. Pour comprendre leur théorie et voir en quoi elle est pertinente pour saisir notre objet d'étude, nous devrons faire preuve de vigilance terminologique et accepter de mettre temporairement entre parenthèses les conceptions discursives de l'argumentation présentées jusqu'ici.

La théorie de l'argumentation d'Anscombre et de Ducrot est indissociable d'une théorie de l'énonciation parce que les propriétés de l'activité énonciative sont constituantes de l'activité argumentative. Cela pour deux raisons. D'une part parce que l'énonciation s'accomplit au moyen d'un type d'acte de langage particulier (**acte d'argumentation**) qui consiste: «à imposer au destinataire un certain type de conclusions comme la seule direction dans laquelle le dialogue puisse être poursuivi (la valeur argumentative d'un exposé est ainsi une sorte d'obligation relative à la façon dont le discours doit être continué)» (Ducrot, 1980b : 286). D'autre part, parce que l'énonciation peut intervenir comme élément constitutif de l'acte d'argumentation. Dans l'exemple «Je pars demain, puisque nous nous sommes promis de tout nous dire», ce que justifie *puisque* n'est pas le départ du locuteur mais l'annonce de son départ, c'est-à-dire son énonciation (Moeschler, 1985 : 72). Leur théorie fait partie d'une théorie générale de l'énonciation qui repose sur la thèse suivante : un énoncé donne toujours une certaine image de son énonciation, cette dernière constitue un guide de lecture, d'interprétation de l'énoncé (instruction énonciative) : pour comprendre l'énoncé E, il faut chercher l'énonciation sous-jacente à E. «Le dire est inscrit dans le dit.» (Ducrot, 1980 : 9)[1] ou encore «le dit dénonce le dire» (Ducrot *et alii.*, 1980 : 40).

Pour ne pas se méprendre sur la théorie de l'argumentation d'Anscombre et de Ducrot, il faut bien voir qu'elle se situe dans le cadre d'une théorie linguistique (elle n'a rien à voir avec les théories des genres ou d'analyse des textes ou des discours) qui s'intéresse d'abord au sens des énoncés. Selon eux, la langue possède un principe fondamental d'argumentativité qui a un ancrage linguistique (syntaxique, sémantique et pragmatique), c'est-à-dire, que non seulement l'argumentation met à profit les dispositifs constitutifs de la langue, mais aussi elle les déploie, les développe, réalisant une sorte de virtualité de la langue (Ducrot, 1984 : 149). La langue est donc virtuellement argumentative. L'idée centrale de leur ouvrage *L'argumentation dans la langue* (1983 : 6) est que «le sens d'un énoncé comporte comme partie intégrante, constitutive, cette forme d'influence que l'on appelle la ***force argumentative***» (1983 : 6). L'argumentation est un mode d'influence qui ne peut être réalisé qu'en étant déclaré et dont le discours est

1 Cette théorie se distingue de la théorie classique des actes de langage (à laquelle se sont longtemps référés Anscombre et Ducrot). La théorie des actes de langage s'intéresse à ce qu'on fait en parlant alors qu'Anscombre et Ducrot s'intéressent plutôt à ce que la langue, d'après l'énoncé, est censée faire (voir VI.5.4).

non seulement le moyen mais aussi le terme. C'est ainsi que Anscombre et Ducrot conçoivent l'argumentation (1983 : 7).

Un locuteur «fait une argumentation» lorsqu'il présente un énoncé E_1 (ou un ensemble d'énoncés) qu'on appellera **argument** comme destiné à en «faire admettre» un autre E_2 (ou un ensemble d'autres) qu'on appellera **conclusion** (p. 8). Pour être une conclusion R visée par un argument P, il faut être appuyé par P, être la visée intentionnelle de P et être un suite possible de P.

L'argumentation est un discours finalisé comportant toujours au moins deux énoncés (l'argument et la conclusion) mis en relation (p. 163). Ainsi dans le discours : «Il fait beau. Je vais donc sortir», le premier énoncé est un argument pour le second, conclusion renforcée par un connecteur argumentatif. Mais dans une argumentation, argument ou conclusion ne sont pas nécessairement explicites, ils peuvent être implicites, ils sont alors accessibles par le co-texte[1] ou le contexte. Par exemple, dans la réponse B à la question A : «Comment était ta soirée ?» B : «Même Achille est venu.», la conclusion est implicite de même que certains arguments, et suivant le contexte cette conclusion sera interprétée positivement ou non (Moeschler, 1985 : 52). Il faut donc faire intervenir un concept qui désigne l'articulation d'une entité qui a valeur d'argument et une entité qui a valeur de conclusion à un niveau plus abstrait que celui de l'énoncé et se référant à des contenus sémantiques, c'est la **relation argumentative** (Moeschler, 1985 : 53).

Si ce qui vient d'être exposé est *grosso modo* assimilable à la compréhension qu'a le sens commun de l'argumentation, il en est autrement de leur thèse sur l'**orientation argumentative** des énoncés. Tout énoncé est orienté argumentativement, c'est-à-dire que son sens contient une allusion à son éventuelle continuation, il oriente le discours ultérieur dans telle ou telle direction[2]. «S'il est argumentatif, ce n'est pas seulement par ce qu'il dit sur le monde, mais par ce qu'il est, si on le considère en lui-même» (Ducrot, 1980a : 11). Il est clair que les énoncés A : «Il fait presque beau.» et B : «Il ne fait pas encore tout à fait beau.» peuvent se référer à un même état météorologique mais qu'ils n'ont pas la même orientation argumentative, ils sont anti-orientés argumentativement. A peut servir une conclusion positive, B appelle plutôt une conclusion négative. Tous les énoncés sont donc orientés argumentativement, mais certains, à cause d'éléments particuliers de la langue, ont une **fonction argumentative** qui ne se laisse pas réduire aux informations qu'ils apportent (Ducrot, 1983 : 7). Ducrot

1 Cette notion de co-texte renvoie au contexte linguistique immédiat.
2 Les énoncés dans les enchaînements sont soit coorientés (vont dans le sens d'une même conclusion), soit anti-orientés. Cette notion d'orientation argumentative a cependant été reprise par Ducrot (1983) dans un tout autre sens.

et Anscombre proposent une conception de la langue aux antipodes de la conception positiviste en refusant la réduction du sémantique à l'informatif.

L'orientation argumentative des énoncés a des conséquences sur leur enchaînement dans un discours. «Les enchaînements argumentatifs possibles dans un discours sont liés à la structure linguistique des énoncés et non aux seules informations qu'ils véhiculent.» (1983 : 9). Les contraintes régissant les enchaînements argumentatifs ne proviennent pas de facteurs rhétoriques (extra-linguistiques, ceux liés à l'intention du locuteur, par exemple), mais de la structure de la langue elle-même. Par exemple une interrogation a beau montrer une hésitation entre le *oui* et le *non*, elle sert d'argument, discursivement parlant, aux seules conclusions que l'on peut tirer du *non*. *Autant que* a beau indiquer une égalité entre deux propriétés, il ne leur confère cependant pas même valeur argumentative (p. 9). On voit bien l'importance d'en arriver à intégrer les aspects syntaxiques, sémantiques et pragmatiques pour pouvoir dégager le sens des énoncés. On passe sous silence un partie du sens de l'énoncé : «Il est né autant de filles que de garçons.», si on limite la description de l'énoncé à l'information qu'il livre (aspect sémantique) et à la structure syntaxique qu'il emploie. De par sa structure même, cet énoncé est orienté argumentativement et inséré dans un discours il a une fonction argumentative. Cette dernière s'exerce entre autres par la **visée argumentative** de l'énoncé.

Dans une communication faite en 1976, Anscombre (voir Ducrot et Anscombre, 1976) développe l'exemple du comparatif d'égalité *aussi...que* pour montrer que sa valeur sémantique ne peut se comprendre qu'en y intégrant sa fonction argumentative (aspect pragmatique). Dans l'exemple : «Pierre est aussi grand que Jacques.», le comparatif d'égalité loin d'indiquer un contenu informationnel d'égalité du type : «Pierre a la même taille que Jacques.», introduit plutôt une orientation argumentative pour servir des conclusions allant dans le sens de la grandeur de Pierre ou de la petitesse de Jacques. Il indique de plus que plusieurs morphèmes du français possèdent cette fonction argumentative; c'est par leur description que Ducrot et lui espèrent mieux saisir la fonction argumentative de la langue.

La description d'énoncés assertifs[1] et interrogatifs montre que la **valeur argumentative**[2] d'un énoncé dans le cadre d'une relation argumentative intervient à des niveaux linguistiques fondamentaux (syntaxiques, par exemple) et constitue de ce fait une donnée interprétative de base des énoncés (Moeschler, 1985 : 51). Partant de la constatation empirique de l'existence de degré dans la valeur argumentative des

1 Attal montre qu'une assertion n'a pas seulement pour but «de faire savoir à l'auditeur que [le locuteur] *croit p vrai*» mais ce faisant, elle vise à «influer sur sa façon de voir» et à «l'obliger à tenir compte» des contenus assertés (cité par Kerbrat-Orecchioni, 1980 : 260).

2 La valeur argumentative d'un énoncé est ce qui fait qu'il peut servir pour une conclusion.

énoncés, Anscombre et Ducrot en viennent à construire les concepts de classe et d'échelle argumentative, concepts opératoires pour la description des énoncés. Comme argumenter c'est donner des raisons (qu'on appelle arguments lorsqu'elles sont énoncées) en faveur de telle ou telle conclusion, deux (ou plusieurs) énoncés font partie d'une même **classe argumentative** s'ils sont considérés comme des arguments en faveur d'une même conclusion. Il faut distinguer entre arguments et preuves : un énoncé peut servir à accréditer une conclusion (donc servir d'argument) sans pour autant l'imposer (ce que fait la preuve dans un raisonnement). Vu ainsi, dans une même classe argumentative, certains arguments peuvent être considérés plus forts ou plus faibles (on parle de la **force argumentative** des énoncés). Supposons les arguments p et p' dans une classe argumentative déterminée par la conclusion r, p' est plus fort que p par rapport à r si, aux yeux du locuteur, accepter de conclure r à partir de p' implique qu'on accepte de conclure p à r, la réciproque n'étant pas vraie. Dans la mesure où une classe argumentative comporte une telle relation d'ordre, elle est appelée **échelle argumentative** (Ducrot, 1980 : 17-18)[1].

Mais la description des énoncés en termes de supériorité ou d'opposition argumentative rencontrait de nombreux contre-exemples. Aussi Anscombre et Ducrot en sont-ils venus à dégager l'idée suivante :

> *ce processus argumentatif que l'on nomme argumentation et qui consiste à enchaîner des énoncés-arguments et des énoncés-conclusions a lui-même pour préalable un acte d'argumenter sur lequel il s'appuie* (p. 168).
>
> *Tout énoncé qu'il serve ou non de prémisse à une argumentation, est l'objet d'un acte d'argumenter qui... fait partie de son sens. [...] il se présente toujours comme attribuant à un ou plusieurs objets un certain degré dans l'ordre d'une qualité* (p. 166).

Ici Anscombre et Ducrot définissent la supériorité ou l'opposition argumentative de deux énoncés en les situant par rapport à cette «qualité» (que l'acte d'argumenter attribue à l'objet d'un énoncé) plutôt que par rapport à la conclusion de l'acte d'argumentation, car ce n'est jamais directement qu'une conclusion est atteinte, mais toujours par l'intermédiaire de cette qualité (p. 168). On verra que Ducrot proposera une autre description du rapport des deux énoncés anti-orientés de genre P mais Q en ayant recours à la notion de polyphonie.

---

1 Ces notions de classe et d'échelle argumentatives rendent caduques la qualification des arguments en termes de bons ou de mauvais. Un argument n'est ni bon ni mauvais, il sert ou non, discursivement parlant, à faire admettre (autoriser, justifier, imposer...) une conclusion. Un argument est plus fort qu'un autre de la même classe argumentative s'il l'englobe, s'il est supérieur sur l'échelle argumentative.

L'acte d'argumenter est un acte beaucoup plus abstrait que l'argumentation, il peut se réaliser en dehors de celle-ci. Il concerne donc un domaine plus vaste et c'est de lui que relève le phénomène d'argumentativité décelé dans la langue. Cet acte est un acte illocutoire qui, comme tous les actes illocutoires, se réalise dans et par un énoncé unique (qu'il s'agisse des énoncés-conclusions ou des énoncés-arguments). L'introduction de cette notion d'acte d'argumenter permet de rendre compte de cette propriété qu'ont tous les énoncés (en tant qu'objets de langue) d'être orientés argumentativement (qu'ils soient ou non marqués argumentativement dans leur structure linguistique). Cet acte d'argumenter, fondamental, serait aussi à la base de toute une classe d'énoncés apparemment informatifs, les énoncés évaluatifs du genre : «Pierre est intelligent.» ou «Cet hôtel est bon.» dont «l'informativité est en fait seconde par rapport à l'argumentativité» (p. 169) et à propos desquels Anscombre et Ducrot déclarent qu'ils sont «fondamentalement argumentatifs» (p. 174). L'introduction de cet acte d'argumenter s'inscrit dans une conception polyphonique du langage qui est indissociable de la théorie de l'argumentation que Anscombre et Ducrot développent dans le cadre d'une théorie générale de l'énonciation.

VI.5.2 Une théorie polyphonique de l'énonciation

Ducrot conteste le postulat de la linguistique moderne de l'unicité du sujet parlant. Il développe au contraire une théorie qui est une «extension (très libre) à la linguistique des recherches de Bakhtine sur la littérature» (p. 173)[1]. Cette théorie fournit un cadre pour décrire systématiquement les images de l'énonciation qui sont véhiculées à travers les énoncés. Ducrot définit l'**énonciation** comme «l'événement constitué par l'apparition d'un énoncé» (1984 : 179). Ainsi le sens d'un énoncé est donné, entre autres, par une description de l'énonciation. L'objet d'une théorie polyphonique du sens est de montrer comment l'énoncé signale dans son énonciation l'existence et la superposition de plusieurs voix[2]. Ces voix relèvent de deux types de personnages, les **énonciateurs** et le(s) **locuteur(s)**.

Un énoncé peut avoir un ou plusieurs locuteur(s) distincts. Un locuteur est un être qui est présenté, par le sens même de l'énoncé, comme responsable de l'énoncé. Le locuteur peut, dans certains cas, être distinct de l'auteur empirique d'un discours, par exemple dans le cas de formulaire rédigé ainsi : «Je, sous-signé..., autorise...», le locuteur correspond à ce «je» qui n'est cependant pas l'auteur du formulaire, mais qui se rend responsable du message. Dans le discours rapporté en style direct, si Pierre dit : «Jean

1 Pour l'exposé de cette théorie, nous nous référons à la version de Ducrot (1984, chapitre VIII). Pour celle de Bakhtine, voir la section VI.6.1.

2 Ducrot avait déjà pressenti ce phénomène quand il écrivait en 1969 : «La langue se présente fondamentalement comme le lieu du débat et de la confrontation des subjectivités» (1984 : 31).

m'a dit : "Je viendrai"», il y a un locuteur premier, Pierre, et un locuteur second, Jean. Le Locuteur (L) ne doit pas être confondu avec le sujet parlant (être empirique, ici, Pierre), c'est une «fiction discursive» (p. 198), un être de discours.

Une fois distingué le locuteur (L) du sujet parlant, Ducrot propose une seconde distinction à l'intérieur de la notion de locuteur : le locuteur en tant que responsable du discours et considéré uniquement sous cet angle et le locuteur en tant qu'être au monde, donc qui possède aussi d'autres attributs que celui d'être un être de discours (l').

Pour illustrer cette distinction, Ducrot prend un exemple dans la description de ce que la rhétorique appelait les moeurs oratoires ou l'*ethos* : l'impression que l'orateur (locuteur) donne de lui-même dans ses propos pour gagner son auditoire. Pour Ducrot, l'*ethos* est attaché à L, en tant que source de l'énonciation alors que ce que l'orateur pourrait dire de lui en tant qu'objet de l'énonciation concerne l'. Ce que l'orateur dira de L, il l'imputera à l', l'être au monde; cette distance est particulièrement intéressante car elle permet à L de vanter, d'humilier, de critiquer et même de ridiculiser l' par son discours. Cette distance est particulièrement sensible lorsque L gagne la faveur de son public par la façon dont il humilie l' en vertu de l'autocritique, par exemple. Différentes figures comme l'antiphrase, le chleuasme, jouent sur cette distinction.

Le Guern (1981), dans un article auquel se réfère Ducrot, montre que, si les qualités morales de l'orateur peuvent contribuer à rendre son discours persuasif, ce n'est que dans la mesure où elles s'inscrivent dans le discours qu'elles relèvent de la rhétorique. Citant le rhétoricien du XVIII^{e} siècle Gibert, qui dit que le locuteur «s'insinue par les moeurs», il conclut que l'*ethos* ainsi compris correspond à l'inscription des subjectivèmes dans le texte et que la force rhétorique d'un locuteur tient beaucoup à sa capacité de multiplier ses rôles ou plutôt les images qu'il donne de lui (p. 287).

Quant aux **énonciateurs**, ce sont «ces êtres qui sont censés s'exprimer à travers l'énonciation, sans que pour autant on leur attribue des mots précis» (p. 204). Dans l'énonciation s'exprime leur point de vue, leur attitude, leur position, mais pas leurs paroles. Par analogie avec le théâtre, on peut dire que l'énonciateur est au locuteur ce que le personnage est à l'auteur. Le locuteur est donné comme source du discours mais les attitudes exprimées dans ce discours peuvent être attribuées à des énonciateurs dont il se distancie. L'ironie est un exemple de phénomène qui montre la pertinence de distinguer ces deux couples locuteur/énonciateur et L/l' dans le discours, nous y reviendrons.

Ducrot (1984) a abondamment illustré l'intérêt de cette conception polyphonique pour décrire adéquatement les énoncés (qu'il s'agisse de la description des

assertions et des exclamations, du style direct et indirect, de la négation, de la présupposition, de la concession) et pour en dégager le sens.

Anscombre et Ducrot (1983) montrent comment cette notion de polyphonie s'articule avec celle d'argumentativité et avec la distinction introduite entre acte d'argumentation et acte d'argumenter dans la description de la négation, par exemple. Lorsqu'un locuteur fait un acte de négation, il met en scène deux énonciateurs qui, eux, font des actes d'argumenter de sens opposé sur la qualité, objet de la négation mis en scène par le locuteur; ce dernier fait le même acte d'argumenter que celui de l'énonciateur auquel il s'identifie et vise à travers lui la conclusion de son argumentation (p. 176). Autre exemple : le recours à la polyphonie permet de présenter l'énoncé P mais Q comme un petit drame à deux personnages mis en scène par le locuteur (L) : E_1 et E_2, où E_1 conclut r à partir de P et E_2 conclut non-r à partir de Q, L s'identifiant à E_2.

Plus important encore, les auteurs indiquent comment la prise en considération de la polyphonie permet de ne pas appauvrir l'analyse des textes et exploite les différentes possibilités de lecture d'un même texte. «La linguistique enrichit alors l'analyse des textes en suggérant des lectures qui n'apparaissent pas à première vue» (Ducrot *et alii.*, 1980 : 10).

Au départ de leur recherche, rappelle Anscombre (1989 : 15), les phénomènes linguistiques étudiés étaient de ceux qui apparaissaient la plupart du temps dans des enchaînements discursifs de type **argument-->conclusion**. Ducrot et Anscombre parlèrent donc de l'étude linguistique de l'argumentation en partant d'une définition «primitive», empirique où argumenter

> *c'est essayer de transformer les opinions d'autrui en lui présentant une suite de propositions dont la conséquence «logique» est une transformation des ses opinions, en signifiant par «logique» qu'il y a entre les propositions présentées et la transformation des opinions de l'auditeur des liens fondés sur un certain consensus de la collectivité.*

À cette époque (dans les années soixante-dix), ils suggéreront une distinction entre une «argumentation non intégrée» et une «argumentation intégrée» parallèle à celle établie pour la rhétorique. L'argumentation non intégrée (à la langue), selon leur conception d'alors, puise dans les conventions des codes du langage, exploite les *topoi*, a recours au *pathos*, à l'*ethos* et se nourrit d'implicite, alors que l'argumentation intégrée se caractérise par le fait que les marques qui apparaissent dès le niveau de l'énoncé sont relatives à la fonction argumentative qu'est susceptible de remplir cet énoncé (par exemple les morphèmes *aussi...que*, *même*, etc.). Leur contribution se situe... donc au niveau d'une argumentation (et d'une rhétorique) intégrée, c'est-à-dire incluse dans une théorie linguistique (sémantique).

Mais aujourd'hui, ils hésitent de plus en plus à parler d'argumentation tant leur contribution linguistique déborde la description de ce type de phénomène discursif. Dans un article publié en 1989, Anscombre rappelle que les postulats sur lesquels repose leur recherche sont contraires à une tradition sémantique solidement établie, surtout pour ce qui est de la rhétorique qui a toujours considéré les aspects rhétoriques de la parole comme surajoutés à leur valeur informative vue comme fondamentale, et il suggère de remplacer le terme d'argumentation par celui de dynamique discursive (p. 14 et p. 15).

En réfléchissant sur leur travail, Anscombre et Ducrot (1986) distinguent quatre étapes dans leur étude de l'argumentation. La dernière, celle qu'ils élaborent à l'heure actuelle, ils la nomment «l'argumentativisme radical» (p. 87). Selon leur nouveau point de vue, le principe d'argumentativité ne serait non seulement plus premier, par rapport au principe d'informativité, mais il serait le seul principe constitutif de la langue, étant donné qu'«il n'y a même pas, dans la signification des phrases, de composante informative» (p. 92). L'aspect informatif du langage ne viendrait que de l'annulation idéologique des contraintes argumentatives. Les usages informatifs des phrases «sont dérivés à partir d'une composante plus profonde purement argumentative» (p. 92). «L'aspect informatif ne serait donc qu'un sous-produit» (p. 93). Les mots ne sont pas l'ombre des choses. Le langage ne représente pas le monde, il dit le monde.

VI.5.3 La pragmatique illocutoire

Comment comprendre la description du principe d'argumentativité dans la langue sans passer par la pragmatique illocutoire ? En 1984, Ducrot affirmait que la lecture d'Austin et de Searle avait été à la base de toutes ses recherches, mais que celles-ci débouchaient sur la nécessité de dépasser la notion d'acte illocutoire. Dans cette partie nous retraçons l'évolution de la notion d'illocutoire élaborée par Austin, puis revue par la pragmatique illocutoire telle que conçue et surtout mise en oeuvre par Ducrot.

Pour les philosophes de l'école néo-analytique anglo-américaine, en particulier pour John L. Austin de l'école d'Oxford et pour l'Américain John R. Searle, la parole ne s'oppose pas à l'action, contrairement à ce que prétend l'expression populaire : «Il parle mais n'agit pas.», elle est action et même une des formes les plus intenses d'action. Parler c'est faire, dire une chose c'est la faire. En publiant *Quand dire c'est faire* en 1962, Austin prend le contre-pied de la position descriptiviste, référentielle ou représentationnaliste de Frege, de Russell et d'autres qui soutiennent que la langue décrit des états de faits et qu'un énoncé n'a de sens que s'il répond à des conditions de vérité. À l'inverse, la théorie des actes de langage, qui constitue ce que Kerbrat-Orecchioni appelle la «pragmatique illocutoire», repose selon elle sur l'hypothèse fondatrice suivante :

> *parler c'est sans doute échanger des informations; mais c'est aussi effectuer un acte, régi par des règles précises (dont certaines seraient, pour Habermas, universelles), qui prétend transformer la situation du récepteur, et modifier son système de croyances et son attitude comportementale; corrélativement, comprendre un énoncé c'est identifier, outre son contenu informationnel, sa visée pragmatique, c'est-à-dire sa force illocutoire»* (1980 : 185).

Reprenons un à un ces éléments. Parler c'est accomplir un acte qui présente plusieurs aspects que nous décrirons. Ces derniers obéissent à des règles (pour être réussi, cet acte doit satisfaire à des conditions d'emploi qui sont des conditions d'appropriété contextuelle et cotextuelle). Parler implique aussi une transformation des rapports entre les pôles de l'acte énonciatif, transformation dont nous préciserons la nature. Enfin pour interpréter un énoncé, il faut, outre son contenu propositionnel, identifier sa nature illocutoire, ce qui ne va pas de soi, nous le verrons.

VI.5.3.1 La description austinienne d'une énonciation

Dans tout acte de langage, Austin distingue trois aspects : 1) l'acte locutoire, l'acte de dire quelque chose, acte qui a une signification, 2) l'acte illocutoire où le fait de dire a une certaine valeur et 3) l'acte perlocutoire, l'effet ou l'action que suscite l'acte illocutoire. Nous présenterons les notions d'acte locutoire et perlocutoire d'abord, puis la notion, plus problématique, d'acte illocutoire.

L'acte locutoire est un acte complexe. Austin le décompose en trois sous-actes : l'acte phonétique, l'acte phatique et l'acte rhétique. Le premier correspond à l'articulation d'une suite sonore. Lorsque cette dernière vaut pour un énoncé d'une langue et qu'elle est émise à cette fin, on accomplit en plus un acte phatique. Mais cela ne suffit pas, il faut que cet énoncé ait le sens que le locuteur veut actualiser; pour le locuteur il ne doit pas être ambigu, c'est ce qu'Austin appelle l'acte rhétique.

En quel sens faisons-nous quelque chose en disant quelque chose, se demande Austin ? En produisant un acte locutoire, on accomplit nécessairement un acte : asserter, nier, promettre, jurer, etc., ces actes Austin les nomme **actes illocutoires**. En les réalisant, on présente l'énoncé dont on se sert comme conférant, par son existence même, des droits et des devoirs nouveaux soit au locuteur, soit au destinataire (Ducrot, 1980b : 283). C'est ce pouvoir qu'a la parole de produire une transformation qui constitue ce qu'Austin appelle la valeur ou la force illocutoire d'un acte de langage.

Parler c'est aussi commettre un **acte perlocutoire**, c'est-à-dire que la parole produit certains effets sur le destinataire. Ces effets, intentionnels ou non de la part du locuteur, ne sont pas déterminés par l'acte illocutoire, ils sont extérieurs à l'énoncé. Ainsi

un énoncé désignant un ordre peut être suivi de l'action commandée par l'ordre ou rester sans suite, dans les deux cas nous parlons de l'effet perlocutoire de l'acte illocutoire.

VI.5.3.2 Des questions autour de la notion d'illocutoire

De l'avis de Ducrot (et de nombreux théoriciens du langage), les notions d'acte et de valeur illocutoire méritent d'être repensées et redéfinies pour plusieurs raisons[1]. Nous en relevons deux. La notion d'acte illocutoire pose un problème de description car on constate qu'un même acte locutoire peut accomplir des actes ayant des valeurs illocutoires distinctes. Prenons l'exemple suivant : en disant «Je viendrai demain.», je peux accomplir soit un acte illocutoire d'assertion, soit un acte de promesse, soit un acte de menace, etc. Par ailleurs, des phrases ayant un contenu propositionnel différent peuvent servir à un même acte illocutoire. Comment alors soutenir, comme Austin, que l'acte illocutoire est un acte inscrit dans les phrases au moyen desquelles il se réalise ? Avant d'examiner cette première question, nous aborderons la deuxième : de quelle nature est la transformation opérée par un acte illocutoire ?

Ducrot (1980b) qualifie de juridique cette création de droits et de devoirs nouveaux pour les personnes impliquées dans le discours. Cependant, ces droits et ces devoirs ne sont pas ceux régis par la société civile (pas une juridiction concrète), ce sont ceux créés par le discours. Ils ne concernent pas les êtres réels mais uniquement les êtres de discours, ceux impliqués dans l'illocutoire «en tant que tels» (p. 290). Il ajoute : «un énoncé ne prend une valeur illocutoire que dans la mesure où il est sui-référentiel» (p. 291), c'est-à-dire dans la mesure où il commente son énonciation. Pour savoir quel acte illocutoire a été accompli, il faut savoir ce qui, dans le sens de l'énoncé est dit de l'énonciation, en d'autres termes quel pouvoir (valeur) le locuteur prétend lui donner. La valeur illocutoire d'un énoncé est donc intentionnelle, mais cela n'implique pas que le destinataire doive accepter la prétention du locuteur à imposer par la parole des obligations nouvelles, par exemple contraindre le destinataire à répondre. De plus, la *sui-référentialité* attachée à l'illocutoire n'a pas nécessairement un caractère explicite.

En affirmant cela, Ducrot rejette l'analyse austinienne des performatifs (qui lie la performativité à sa structure syntaxique), mais aussi toute analyse qui lie l'illocutoire à son inscription dans la phrase, qui le considère comme un fait linguistique brut. Soutenir que l'acte illocutoire est par définition inscrit dans la phrase est une position intenable, déclare Ducrot (1980b : 281) dans sa démarche autocritique. Cette prise de position nous ramène au premier problème soulevé : comment l'illocutoire est-il marqué ?

La valeur illocutoire d'un énoncé «s'inscrit nécessairement en quelque lieu de sa structure signifiante» (Kerbrat-Orecchioni, 1980 : 190), mais le jeu et les enjeux

1 Berrendonner (1981) propose carrément de s'en débarrasser.

discursifs rendent son identification délicate. Car même si l'on admet que tout énoncé comporte deux dimensions, l'une descriptive (son contenu propositionnel) et l'autre pragmatique ou illocutoire[1], il faut bien constater que ces deux dimensions sont étroitement imbriquées, diversement hiérarchisées et qu'il est souvent très difficile d'identifier le marqueur illocutoire d'un énoncé. On est donc amené à parler d'acte de langage indirect, de sens littéral vs sens dérivé, de dérivation illocutoire, ce que nous allons maintenant examiner.

VI.5.3.3 Le phénomène de la dérivation illocutoire

Un même énoncé peut être chargé illocutoirement plusieurs fois et «de manière détournée», une ou plusieurs valeurs dérivées venant se greffer sur sa valeur pragmatique littérale selon Kerbrat-Orecchioni (1980 : 191)[2]. Elle constate que les phénomènes de synonymie et de polysémie «pragmatique» sont plus répandus que ceux relevant des contenus sémantiques proprement dits. Ainsi, plusieurs phrases ayant des contenus sémantiques très différents peuvent être pragmatiquement équivalentes : par exemple, dans certaines conditions, les phrases «Ferme la fenêtre.», «Il y a des courants d'air.», «Il fait froid.», sont des paraphrases pragmatiques. En revanche, un même énoncé peut avoir plusieurs valeurs illocutoires, on l'a vu. La langue quotidienne recourt massivement à des procédés de formulation indirecte des actes pragmatiques, par exemple à la valeur (patente) constatative vient se greffer une valeur (latente) jussive comme dans cet énoncé : «On ne fume pas ici», ou encore une valeur désidérative, cas fréquent dans le discours politique (qui emprunte souvent pour se faire plus persuasif la modalité assertive), par exemple le slogan : «Allende vivra !». De même à une valeur interrogative viendra se greffer une valeur assertive dans le cas de l'interrogation rhétorique. Car, soutient Ducrot (1980b : 286), l'interrogation rhétorique

> *si elle prétend forcer le destinataire à reconnaître explicitement ou non, ce que le locuteur tient pour vrai, c'est qu'elle lui impose de répondre alors que la réponse est évidente. Cette évidence est une condition nécessaire pour qu'une question puisse avoir valeur d'affirmation.*

La relation formelle existant entre les valeurs littérales (patentes) et dérivées (latentes) peut varier considérablement. Dans le premier exemple, le contenu propositionnel est presque le même, on passe de «On ne fume pas ici.» à «Ne fumez pas ici.». Il en va bien autrement dans le cas de «Il faut chaud» pour «Ouvre la fenêtre». Le statut du sens dérivé, sa force d'actualisation dépend du niveau de codification des règles qui supporte l'énoncé. La question : «As-tu une cigarette ?» appelle normalement

1 On a vu que Anscombre et Ducrot remettent en question ce postulat de la sémantique classique.
2 Nous empruntons à Kerbrat-Orecchioni (1980 : 190-206) ce développement sur la dérivation illocutoire.

(pour qui en a) le geste d'en tendre une et non une réponse du genre «Oui.». Mais il se peut que la valeur dérivée soit si fortement conventionnalisée qu'elle vienne carrément se substituer au sens littéral : question d'un fonctionnaire à un chômeur : «Pouvez-vous me dire votre numéro d'assistance sociale ?», ou au contraire elle peut n'être qu'allusive. Kerbrat-Orecchioni donne l'exemple d'un gourmand qui, en passant devant une pâtisserie, déclare : «J'adore ces gâteaux !» à qui on répond : «Tu ne vas tout de même pas manger des gâteaux maintenant !». Il peut alors se reprendre en disant qu'il peut bien montrer les gâteaux qu'il aime sans en désirer un sur-le-champ. Plusieurs niveaux illocutoires peuvent même être impliqués dans un même énoncé (valeur constatative, de reproche et jussive dans l'énoncé d'un client au bar : «Il y a une saleté dans mon verre !». Comme on le voit, les mécanismes pragmatiques sont complexes. On devra donc admettre, avec Kerbrat-Orecchioni, que «la valeur illocutoire primitive d'un énoncé doit être inscrite dans sa structure profonde» (p. 200).

Conclusion

La réflexion de Ducrot et de son proche collaborateur, Anscombre, est extrêment riche et innovante par rapport à la linguistique institutionnalisée. On a vu qu'elle conteste autant le découpage de l'objet de la linguistique, la langue, en strates hiérarchisées, qu'elle récuse certains de ses postulats, celui de l'unicité du sujet parlant, par exemple. Leur théorie sur l'argumentation dans la langue, même si elle peut être discutée dans sa forme «radicale», n'en est pas moins fondamentale pour sortir du descriptivisme et d'une conception essentiellement référentielle de la langue et du langage, encore dominante aussi bien en linguistique que dans l'enseignement du français. Il nous semble que, même si les analyses de Ducrot portent uniquement sur des énoncés, elles impliquent un traitement de la langue utile, voire nécessaire pour la description des textes. Cela apparaît particulièrement clair à travers sa théorie de la polyphonie. La possibilité de décrire l'orchestration polyphonique d'un discours nous semble un acquis fondamental pour la description du discours argumentatif, nous y reviendrons. De même la conception ducrotienne de l'illocutoire et sa sémantique de la présupposition seront deux dimensions que nous tenterons d'opérationnaliser pour l'examen du discours argumentatif.

VI.6 Diverses notions pour la description du discours argumentatif

Introduction

Si chacune des sections précédentes exposait une approche théorique unique, celle-ci rassemble trois contributions qui s'ancrent dans des problématiques, voire des disciplines différentes. Dans un premier temps on tentera de saisir les notions de dialogisme et d'intertextualité développées par Mickhaïl Bakhtine, ensuite on présentera

l'approche privilégiée par Marc Angenot pour cerner l'inscription de l'idéologie dans le discours et enfin deux notions fondamentales pour la description de l'idéologie dans le discours argumentatif seront présentées selon l'éclairage de la pragmatique linguistique.

VI.6.1 La notion de dialogisme chez Bakhtine

Plusieurs chercheurs ont relevé le caractère «polyphonique» ou «dialogique» du discours argumentatif. Dans ces travaux, ces notions souvent utilisées comme synonymes ne sont pas toujours clairement définies, ce qui permet diverses interprétations des phénomènes décrits. Il nous semble pourtant fondamental de définir précisement ces termes et d'éviter au maximum la polysémie.

Désormais nous réservons l'emploi de **polyphonie** à l'inscription de plusieurs voix dans un énoncé, en continuité avec la théorie ducrotienne de l'énonciation. Nous aurons, par contre, recours aux expressions : discours dialogique et dialogisme exclusivement en référence à la conception du dialogisme élaborée par Bakhtine pour la description des discours, et plus particulièrement du roman.

L'adjectif dialogique présente au moins deux sens distincts : l'un, le plus courant, désigne le fait que le discours peut se présenter comme un échange entre deux interlocuteurs, l'autre correspond à l'emploi qu'en fait Bakhtine, il renvoie au «principe du dialogisme» (Todorov, 1981). Le premier sens ne fait pas problème, le discours marque formellement l'existence d'un dialogue soit au niveau même de sa structure, comme un échange dialogué entre interlocuteurs lorsque le locuteur souligne la présence du destinataire ou de l'allocutaire par différents procédés : emploi de vocatifs, d'apostrophes, de figures rhétoriques simulant des prises de parole, alternance de questions et réponses, etc. Par contre, il est nécessaire de clarifier ce qu'est le principe dialogique, de montrer comment il se manifeste, de même que de préciser ses liens avec d'autres notions, plus ou moins synonymes, de plus en plus utilisées pour l'analyse du discours: polylinguisme, plurilinguisme, intertextualité. Ces notions qui circulent depuis vingt ans, principalement dans les travaux sur la littérature, proviennent toutes de l'oeuvre du théoricien russe Mikhaïl Bakhtine (1885-1975) dont elles constituent la contribution centrale[1].

L'objectif des pages qui suivent est de présenter ce principe dialogique, car, bien qu'élaboré par Bakhtine dans le cadre de ses recherches sur le discours romanesque, il est, selon lui, utile pour la description de tous les genres de discours, donc pour le discours argumentatif, comme nous le verrons.

1 Soulignons que notre lecture des textes de Bakhtine est influencée par la présentation qu'en a faite Todorov dans *Mikhaïl Bakhtine, le principe dialogique* (1981).

Pour Bakhtine, le discours est un phénomène social, «il est social dans toutes les sphères de son existence et dans tous ses éléments, depuis l'image auditive, jusqu'aux stratifications sémantiques les plus abstraites» (1929/1978 : 85). La réalité fondamentale de la langue est constituée par l'interaction verbale. La voix individuelle de chaque locuteur ne se fait entendre qu'à travers les voix passées, présentes ou à venir.

> *Toute énonciation-monologue, même s'il s'agit d'une inscription sur un monument, constitue un élément inaliénable de la communication verbale. Toute énonciation, même sous forme écrite figée, est une réponse à quelque chose et est construite comme telle. Elle n'est qu'un maillon de la chaîne des actes de parole. Toute inscription prolonge celles qui l'ont précédée, engage une polémique avec elle, s'attend à des réactions actives de compréhension, anticipe sur celles-ci, etc.* (1929/1977 : 105).

Entité de l'interaction verbale, il n'est pas d'énoncé sans relations sémantiques aux autres énoncés. C'est ce que soutenait Bakhtine dans les années vingt, alors que

> *La philosophie du langage, la linguistique et la stylistique, postulent une relation simple et spontanée du locuteur à "son langage à lui", seul et unique, et à une réalisation de ce langage dans l'énonciation monologique d'un individu* (1978, p. 95).

Ces disciplines «nées et formées dans le courant des tendances centralisatrices de la vie du langage» servent, selon Bakhtine (1930/1978 : 97), l'objectif politique de centralisation et d'unification des langues en Europe. Un demi siècle plus tard, Ducrot donne encore raison à Bakhtine affirmant que la «linguistique moderne» postule l'unicité du sujet parlant et prétend qu'«un énoncé isolé fait entendre une seule voix» (1984 : 171).

Bakhtine pense au contraire que :

> *Le véritable milieu de l'énoncé, là où il vit et se forme, c'est le polylinguisme dialogisé, anonyme et social comme le langage, mais concret, mais saturé de contenu, et accentué comme un énoncé individuel* (1978, p. 96).

Le travail de celui qui étudie le discours littéraire comme le discours quotidien consiste à mettre à nu et à expliquer cette dynamique des relations entre les énoncés et les interrelations entre le discours de l'auteur[1] et celui d'autrui à l'intérieur d'un même discours, voire d'un même énoncé. Bref il s'agit de saisir la reproduction, la restructuration et la transfiguration de la multiplicité hétérogène des discours en

1 Par auteur, Bakhtine ne se réfère pas à l'auteur empirique mais à ce constituant essentiel du discours, au rôle qu'il y joue dans la structure même de l'énoncé.

interaction dans le discours d'un seul auteur. C'est essentiellement cette dynamique que Bakhtine appelle le **dialogisme**.

Bakhtine distingue diverses attitudes possibles de l'auteur par rapport à la représentation du discours d'autrui dans son propre discours, par exemple dans l'emploi du discours rapporté. L'une vise à sauvegarder l'intégrité et l'authenticité de la parole de l'autre par «la création de contours nets, extérieurs pour le discours d'autrui», nous avons alors ce qu'il appelle un **style linéaire**; l'autre attitude produit un **«style pictural»**, où le locuteur «s'efforce de dissoudre le caractère compact et clos du discours d'autrui, de le résorber, d'effacer ses frontières» (Bakhtine, 1929, cité par Todorov, 1981 : 108). C'est évidemment au produit de cette seconde orientation de la transmission du langage d'autrui[1] que Bakhtine réserve le nom de discours dialogique (ou dyphonique ou encore bivocal)[2], il parle aussi de «construction hybride».

> *Nous qualifions de construction hybride un énoncé qui, d'après ses indices grammaticaux (syntaxiques) et compositionnels, appartient au seul locuteur, mais où se confondent, en réalité, deux énoncés, deux manières de parler, deux styles, deux "langues", deux perspectives sémantiques et sociologiques. [...] Le partage des voix et des langues se fait dans les limites d'un seul ensemble syntaxique, souvent dans une proposition simple* (1978 : 126-127).

Ainsi le véritable dialogisme consiste à mélanger deux voix «sociales», celle qui est représentée et celle qui représente, appartenant à deux systèmes différents qui sont autant de conceptions du monde, d'idéologies[3]. C'est «l'agencement polyphonique des langages sociaux introduits dans l'énoncé» (McMillan, 1992 : 18). C'est précisément dans ce cas qu'il convient de parler d'**intertextualité**, du moins selon Todorov et Angenot[4].

Aussi, de souligner Todorov, l'intérêt de cette notion de dialogisme est moins de distinguer entre les discours qui possèdent la dimension intertextuelle et ceux

---

1 Bakhtine distingue deux modes principaux de transmission du discours d'autrui dans les institutions sociales dont l'institution scolaire, celui de «la parole autoritaire» et celui de «la parole intérieurement persuasive». La parole autoritaire, celle des pères, est fréquente dans les genres rhétoriques (Bakhtine donne les exemples de l'autorité des sermons, du discours scientifique, d'un livre à la mode). Elle «exige de nous d'être reconnue et assimilée, elle s'impose à nous, indépendamment de son degré de persuasion intérieure à notre égard...» (1978 : 161).

2 Todorov cite Bakhtine qui admet son «goût pour les variations et la pluralité des termes pour désigner le même phénomène» (1981 : 10-11).

3 Par idéologie Bakhtine entend «l'ensemble des reflets et des réfractions dans le cerveau humain de la réalité sociale et naturelle qu'il fixe par le mot, le dessin, le graphique ou tout autre forme sémiotique» (Bakhtine cité par Todorov, 1981 : 32).

4 Précisons que le terme d'intertextualité n'existe pas chez Bakhtine, qu'il fut introduit par Kristeva et repris par Todorov. Angenot définit l'intertextualité «comme circulation et transformation d'idéologèmes, c'est-à-dire de petites unités signifiantes dotées d'acceptabilité diffuse dans une "doxa" donnée» (1983 : 106-107).

qui ne la possèdent pas, que de voir le rôle qu'elle est appelée à jouer (1981 : 99). C'est ce que nous verrons à partir de deux exemples, l'un emprunté au domaine littéraire, le roman humoristique, l'autre à ce que Bakhtine appelle les «genres rhétoriques»[1] qui sont pour une bonne part des discours argumentatifs.

D'après Bakhtine, c'est dans le roman moderne et en particulier dans le roman dostoïevskien, que le dialogisme s'est organisé sous sa forme la plus évidente et importante. Cependant, pour illustrer ce phénomène, nous prendrons l'exemple du roman humoristique donné par Bakhtine dans la version la plus achevée de sa théorie du roman. Dans le roman humoristique du siècle dernier, des langues et des «perspectives littéraires et idéologiques multiformes» (différents genres littéraires et extra-littéraires, le langage spécifique des professions et des groupes sociaux, le langage familier, etc.) sont introduites sans frontières précises avec le discours de l'auteur dans le but «de réfracter les intentions de l'auteur». Toutefois, «ces langages et ces perspectives socio-idéologiques sont révélés et détruits comme étant des réalités fausses, [...] inadéquates» (1978 : 132).

> *Le polylinguisme introduit dans le roman [...], c'est le discours d'autrui dans le langage d'autrui, servant à réfracter l'expression des intentions de l'auteur. Ce discours offre la singularité d'être bivocal. Il sert simultanément deux locuteurs et exprime deux intentions différentes : celle -directe - du personnage qui parle, et celle - réfractée - de l'auteur. Pareil discours contient deux voix, deux sens, deux expressions. En outre les deux voix sont dialogiquement corrélatées, comme si elle se connaissaient l'une l'autre... comme si elles conversaient ensemble* (1978 : 144).

Si l'objet du roman n'est pas le monde mais le langage ou plus exactement une représentation littéraire du langage, il en va bien autrement dans les genres rhétoriques dont le thème le plus important est l'homme qui parle et sa parole comme dans les discours juridiques, politiques, publicitaires. Ces genres ne traitent pas aussi librement la parole d'autrui que ne le font les discours littéraires et en particulier le roman «moderne». S'ils ont recours à des formes de transmission et d'enchâssement très diverses et fortement dialogisées de la parole d'autrui, de dire Bakhtine,

> *il est rare que la bivocalité rhétorique de ces représentations soit profonde : ses racines ne plongent pas dans le caractère dialogique du langage en devenir, elle se construit non sur un plurilinguisme substantiel, mais sur des discordances; dans la plupart des cas elle est abstraite, et succombe à une délimitation et à une subdivision formelles et logiques des voix, ce qui la tarit* (1978 : 172).

1 Par genres, Bakhtine entend des «types relativement stables d'énoncés» qui constituent une entité socio-historique et formelle (cité par Todorov, 1981 : 127).

Dans la bivocalité rhétorique, les voix entendues se maintiennent dans «les limites d'un seul et même système linguistique clos, sans vraie et substantielle orchestration sociolinguistique» (1978 : 145). Cette pratique consiste à faire intervenir d'autre voix, à composer une ornementation fortement dialogique, à représenter ostensiblement une multiplicité polyphonique pour en tirer les ficelles. Cette pratique est courante dans les discours agoniques, ceux qui postulent un contre-discours (pamphlet, polémique, satire); Angenot la nomme «rhétorique de la dénégation[1]» (1978 : 348).

Si dans tous les domaines de la vie, le discours de l'autre est «objet d'une transmission intéressée, d'une exégèse, d'une discussion, d'une appréciation, d'une réfutation, d'un soutien, d'un développement» comme l'indique Bakhtine (1978 : 157), dans les genres rhétoriques, les manières d'introduire les mots de l'autre sont souvent autoritaires, par exemple, le discours rapporté peut être l'objet «de vigoureuses accentuations» (p. 171) allant jusqu'à le déformer complètement et intentionnellement par divers procédés de falsification : parodie, amplification, réduction à l'absurde, etc. (p. 159). Et même lorsque l'auteur rapporte fidèlement les paroles d'autrui, comme c'est le cas dans la citation, «le contexte qui englobe la parole d'autrui crée un fond dialogique» où se réalise «un amalgame chimique (au plan du sens et de l'expression)» (p. 159). Aussi, dans les discours agoniques, la pratique de la citation est «violence par excellence» car le polémiste soumet la parole de son adversaire à la loi de son discours, «son insertion dans un contexte où la logique lui est hostile en change la portée et en subvertit les intentions» (Angenot, 1978 : 348). De même Angenot retrouve dans ces discours toutes les figures de rhétorique qui entrent dans la catégorie des fictions de prises de paroles (délibération, subjection, apostrophe, prolepse, témoignage, prosopopée, sermocination) et qui servent la polyphonie abstraite et formelle constitutive de ces discours, dans la plupart des cas.

Ainsi, si le discours argumentatif est dialogique, en ce qu'on y retrouve fréquemment de nombreuses marques formelles d'interaction dialogisée ou de la présence de l'autre, il peut l'être aussi au sens bakhtinien du terme. Mais cela ne va pas de soi, au contraire, comme le montre l'analyse que Bakhtine fait des genres rhétoriques. Le dialogisme du discours argumentatif est plus ou moins substantiel. On peut imaginer qu'il suit le même continuum que celui dégagé par Bakhtine pour le roman (p. 175) : d'une «construction hybride» aux «dialogues purs» en passant par l'«interrelation dialogisée des langages» où il n'y a pas de fusion directe des deux langages à l'intérieur d'un seul énoncé. Dans ce cas «c'est un seul langage qui est actualisé et énoncé, mais présent à la lumière de l'autre» (p. 179); il n'y donc pas de véritable dialogisme.

1 En référence au processus mis en lumière par la psychanalyse dans lequel le sujet nie un désir qu'il vient de formuler. Ici, c'est la parole de l'autre qui est montrée puis aussitôt niée.

Cette notion de dialogisme est intéressante en ce qu'elle permet de typologiser les discours dans leur rapport à la parole d'autrui. Cependant, sa fécondité vient de ce qu'elle permet de saisir comment les discours sociaux sont en interaction dans le discours, bref de voir comment les idéologies s'y manifestent.

VI.6.2 L'idéologie dans le discours

Les théories présentées jusqu'à maintenant (Grize, Ducrot-Anscombre, Bakhtine) ont en commun de souligner le caractère idéologique du discours, autrement dit d'envisager l'idéologie comme une construction du texte. C'est donc d'un point de vue linguistique et discursif et non d'un point de vue sociologique ou philosophique que cette notion est appréhendée ici. Les lignes qui suivent devraient illustrer ce point de vue, mais disons tout de même que nous suivons d'assez près l'emploi qu'en fait Angenot (1989) pour qui l'idéologie est une topique (dans le sens d'un sujet et d'un cortège de prédicats) qui peut se systématiser dans un genre discursif *ad hoc* mais qui a toujours une diffusion plus large. Elle vient s'inscrire en des versions successives dans les divers champs discursifs (la politique, la science, la littérature, etc.). Par exemple, l'idéologie mysogyne (à la fin du siècle dernier en France) développe la topique de l'infériorité des femmes dans des discours doctrinaires (qu'on appelle communément idéologiques), mais aussi dans tous les genres discursifs, du boulevardier au traité de médecine. Ainsi l'idéologie est un phénomène discursif, ce qui n'empêche pas qu'elle ait une fonction quasipolitique, en servant d'«explication» à la réalité, et par le fait qu'elle représente un enjeu de pouvoir (p. 101).

VI.6.2.1 Tout discours est idéologique

Dès les années vingt, dans *Marxisme et philosophie du langage Bakhtine* (Volochinov) affirmait que l'univers du langage est de nature idéologique.

> *Le domaine de l'idéologie coïncide avec celui des signes: ils se correspondent mutuellement. Là où l'on trouve le signe, on trouve aussi l'idéologie* (1929/1977 : 27).

Bakhtine, on l'a vu, a abondamment illustré cette thèse. Tout énoncé est dialogique donc social, c'est-à-dire que c'est dans l'interaction des parlers, des discours et des genres que s'inscrit l'idéologie. Pour Grize, toute schématisation discursive s'appuie sur du pré-construit qui est idéologique et propose un micro-univers qui est lui aussi idéologique. Ducrot et Anscombre soulignent que les présupposés et les sous-entendus sont les lieux privilégiés où loge l'idéologie et Angenot fait des *topoi*, tels que les concevait Aristote, des présupposés discursifs, des manifestations particulières de l'inscription de l'idéologie dans l'énoncé. Eco, lui, (on le verra dans la section suivante) reconnaît qu'il est impossible de lire un texte sans faire appel à sa compétence

idéologique. Tous ces chercheurs pourraient globalement souscrire à cette conception du travail de l'idéologie dans le discours, héritée de Bahktine :

> *«Tout ce qui s'analyse comme signe, langage et discours est idéologique» veut dire que tout ce qui peut s'y repérer, comme types d'énoncés, verbalisation de thèmes, modes de structuration ou de composition des énoncés, gnoséologie sous-jacente à une forme signifiante, tout cela porte la marque de manières de connaître et de re-présenter le connu qui ne vont pas de soi, qui ne sont pas nécessaires ni universelles, qui comportent des enjeux sociaux, expriment des intérêts sociaux, occupent une position [...] dans l'économie des discours sociaux* (Angenot, 1989 : 19).

Tout discours est certes idéologique et, comme l'affirme de façon provocante Angenot, il n'est pas certain que le slogan «La France aux Français.» soit plus idéologique que «La Marquise sortit à cinq heures.». La question qui nous intéresse n'est pas tant en quoi tout discours est idéologique, mais comment l'idéologie travaille le texte ou encore comment le discours réagit aux idéologies et les absorbe. Plus précisément, il ne s'agit pas de montrer ce que veut dire le producteur de discours et comment il le dit, mais bien de tenter d'approcher ce que dit le discours ou plutôt ce qu'il laisse à entendre.

Pour cela, nous nous arrêterons sur deux démarches descriptives visant à décrypter l'idéologie dans le discours argumentatif, celle d'Angenot qui s'intéresse aux présupposés discursifs et celle de Kerbrat-Orecchioni qui étudie les connotations «idéologiques».

Mais auparavant, il nous faut attirer l'attention sur les limites d'une telle entreprise. En conclusion de son étude sur la subjectivité dans le langage, Kerbrat-Orecchioni (1980 : 226) confesse la difficulté, voire l'impossibilité pour le linguiste ou pour tout autre spécialiste du discours de dévoiler complètement, et même de façon satisfaisante, le fonctionnement idéologique des énoncés car, reconnaît-elle, c'est d'un matériau stratifié qu'est faite l'idéologie dont une couche recouvre toujours une autre et *ad infinitum*.

VI.6.2.2 Topos et idéologème

L'idéologie n'est présente que «par raccroc» dans les propositions de surface (au niveau manifeste), soutient Angenot (1978b : 345); pour la débusquer il faut descendre dans les profondeurs de l'énoncé, dans l'implicite discursif. Pour ce faire, Angenot propose de mettre à contribution la topique d'Aristote qui, selon lui, est une réflexion sur l'implicite du discours, une théorie de l'opinable, bases d'une analyse critique de l'idéologie. S'appuyant sur la sémantique de la présupposition, en particulier

sur les analyses de Ducrot[1], Angenot montre comment la relation entre *topoi* et enthymème chez Aristote est analogue à l'économie discursive présupposé/posé (1982 : 172), rapprochement que Ducrot avait d'ailleurs déjà mentionné dans *La preuve et le dire* (1973). Rappelons que la mise à nu des présupposés d'un énoncé ne résulte pas d'une extrapolation, d'une herméneutique, ou d'inférences probables car ils appartiennent à la littéralité de l'énoncé autant que ce qui est posé par celui-ci.

> *Retrouver les lieux «derrière» les propositions de surface revient donc à reconstituer pour le texte une tout autre atmosphère, d'autres déterminations, une stratégie active mais invisible qui appartient pourtant à la littéralité du discours* (1982, p. 176).

L'intérêt de ce rapprochement pour l'étude des discours est évident mais il l'est doublement pour le discours argumentatif. D'une part, la rhétorique a maintes fois mis en lumière que l'argumentation est un discours dans lequel on infère une chose d'une autre, et, pour reprendre les mots du rhétoricien classique Gibert, «L'argument est une pensée qui en établit une autre par la vérité qu'elle contient et par la liaison que toutes les deux ont ensemble» (cité par Angenot, 1982 : 155). D'autre part, le discours argumentatif, en tant que discours doxologique, a justement comme caractéristique de ne pas poser ses postulats, de ne pas définir ses concepts de base, d'asserter une vérité opinable qui relève d'une supposée évidence qui s'identifie à l'opinion courante, la doxa. «La force persuasive des textes opinables est donc dans leurs lacunes, dans ce qu'ils ne disent pas expressément», d'affirmer Angenot au terme de son étude sur la prose d'idées (1982 : 174). L'essentiel réside dans les propositions régulatrices sous-jacentes aux énoncés.

Ces propositions sont en fait des présupposés discursifs. Angenot en distingue deux types : le topos (*présupposé discursif général considéré par l'opinion comme universel, par exemple le topos* de la non-contradiction qui pose qu'un phénomène ne peut avoir à la fois un attribut et son contraire) et l'idéologème (présupposé discursif circonscrit à un champ sémantique, par exemple la jeunesse et son insouciance). Angenot appelle idéologème «toute maxime, sous-jacente à un énoncé, dont le sujet logique circonscrit un champ de pertinence particulier que ce soit "la valeur morale", "le Juif", "la mission de la France" ou "l'instinct maternel". Ces topiques sont dépourvus de réalité substantielle, ce sont des êtres idéologiques» (p. 179). Pour Angenot les proverbes sont «des idéologèmes modalisés sous forme de trope» (p. 182). Les idéologèmes reliés en un paradigme forment un «système idéologique» (p. 179).

Ces «lacunes» ne sont donc qu'apparentes car, sous la surface du discours, du posé, il y a ces propositions dont il dérive. Ces propositions sont constituées par les

1 Voir la section VI.5.3.

présupposés discursifs que sont les *topoi*, ces principes généraux qui se présentent comme quasilogiques et universels, et par des idéologèmes, des présupposés dont le champ de validité est restreint. *Topoi* et idéologèmes sont de l'ordre de l'évidence, ils sont actifs mais absents de la surface du discours même (p. 181). S'ils sont «à la fois évidents subjectivement et impensés» (p. 321), ils organisent le dit auquel ils confèrent autorité et cohérence.

Pour saisir comment l'idéologie travaille les discours argumentatifs et persuasifs dans ses profondeurs, Angenot propose plusieurs démarches. Il faut reconstituer la logique argumentative en rétablissant les chaînons manquants. Pour extraire le présupposé régissant l'énoncé, il faut éliminer tout ce qui relève de l'expressivité littérale (figures et procédés rhétoriques, variations stylistiques, modalisations...). Il est aussi nécessaire de chercher tout ce que le discours exclut, ce dont il ne veut rendre compte (et qu'Angenot appelle l'indicible), qui est beaucoup plus que le non-dit, qui est ce refoulé dont l'absence peut cependant se déceler à la façon d'un acte manqué, par de fugaces lapsus, par une surabondance insolite de preuves ou sous la forme de ce que la psychanalyse appelle la dénégation (p. 186).

Une fois les *topoi* et les maximes mis à nu par l'analyse présuppositionnelle, il devient possible de rendre «intelligibles» certains raisonnements, et certaines de leurs composantes, et de dégager le système idéologique sous-jacent au discours (p. 183).

Angenot souligne aussi que les discours persuasifs et doxologiques relèvent du «collage» (1978b). Cette notion qui recoupe en partie celles de polyphonie, de dialogisme et d'intertextualité sert «à penser le texte comme lieu de tensions, comme traversée de vecteurs idéologiques, coprésence de maximes et codes hétérogènes» (1978b : 340). L'idéologue s'empare des *topoi* et des idéologèmes intertextuels, il les marque d'un «je» énonciateur, ces présupposés discursifs deviennent ses opinions et le travail de persuasion sa victoire. «Toute prise de parole persuasive appelle une appropriation du discours social» (p. 346).

Le discours compte aussi sur diverses ressources linguistiques pour inscrire l'idéologie. Nous examinerons particulièrement les mécanismes de l'implicite et ceux de la connotation. Nous commencerons par la connotation qui rayonne dans le halo du dénoté comme le présupposé est le complément nécessaire du posé.

VI.6.3 Les notions de connotation et d'implicite

Le concept de connotation est flou, problématique et pourtant incontournable, admet Kerbrat-Orecchioni d'entrée de jeu. Car, soutient-elle, sous ses divers avatars, il paraît posséder une valeur unitaire, être opératoire et productif. «Les mécanismes connotatifs ne relèvent pas de l'ineffable», ils peuvent être décrits (p. 7). De

plus, ce concept est éminemment intéressant et séducteur, car il ouvre sur la problématique de la signifiance:

> *sémantisant la totalité du matériel verbal, démultipliant les plans de lecture, pervertissant la légalité dénotative, la connotation démontre à l'évidence que les mécanismes de production du sens sont infiniment plus complexes que la théorie classique du signe ne le laisse supposer, infiniment plus subtils, plus indirects aussi parfois* (p. 7-8).

Grâce au concept de connotation, une certaine conception monosémantique et monologique du discours a pu être remise en cause. «On sait maintenant que le sens est pluriel et construit» (p. 9).

Kerbrat-Orecchioni déclare sa «perplexité fascinée» pour le fonctionnement du langage qui force quotidiennement quiconque s'engage dans un processus de communication, à percevoir «l'imposture que constitue le sens littéral, et à le traverser pour atteindre un sens dérivé plus facilement recevable sans pour autant l'expulser totalement». Ce serait tellement plus simple de parler littéralement, commente ironiquement Kerbrat-Orecchioni. Et comment ! S'en trouveraient modifiés non seulement la communication entre les individus, mais les rapports de forces entre les différentes classes sociales, du moins leurs stratégies discursives, les possibilités qu'ont les classes dirigeantes «de jouer sur une gamme variée de registres connotatifs» pour se maintenir au pouvoir (p. 201). Effectivement, le phénomène de la connotation permet d'emblée de situer une vision du monde, une appartenance à une communauté linguistique, à une classe sociale, à la défense de ses valeurs et de ses intérêts. C'est dire le rôle fondamental du concept de connotation dans l'analyse de l'inscription de l'idéologie dans le discours.

Mais attention, le langage dénotatif, lui aussi, est idéologisé[1]; cependant entre la connotation et la dénotation il existe une différence majeure : le langage dénotatif n'a pas l'air idéologique, il se fait passer pour simple, vrai, naturel (p. 222). Le sociocritique Zima (1981 : 736) montre qu'un des mécanismes discursifs de l'idéologie a trait à l'attitude que le sujet adopte à l'égard de son discours, en particulier, sa tendance à «naturaliser» le langage : le sujet prétend que son discours coïncide avec le monde empirique, qu'il est naturel. La stratégie discursive tend à occulter la genèse et l'inscription sociale des choix discursifs (pragmatiques, lexicaux, syntaxiques, etc.).

---

1 Précisons que la définition que Kerbrat-Orecchioni donne de l'idéologie est très différente de celle d'Angenot, elle correspond cependant à ce qu'Angenot appelle les systèmes idéologiques. Pour elle l'idéologie est une forme de contenus relativement indépendante de la forme d'expression qui la réalise (p. 222), c'est un système de représentations de nature interprétative jouant un rôle historique et politique précis qui tend, fallacieusement, à se présenter comme «naturel» pour investir le langage (p. 215).

Comprendre le concept de connotation présuppose d'établir immédiatement la démarcation avec l'autre type de valeur sémantique, la dénotation. Le critère qu'admet Kerbrat-Orecchioni pour les opposer est celui-ci :

> *les traits dénotatifs sont ceux qui seuls interviennent dans les mécanismes de dénomination et de repérage du référent. Tout le reste, tout le halo des valeurs ajoutées, sera à verser au compte de la connotation* (p. 168).

Plus précisément

> *une unité de dénotation a pour support un signifiant lexical ou syntaxique et elle apporte des informations explicites sur l'objet dénoté [alors qu'] une unité de connotation réutilise à son profit n'importe quel élément du matériel de la dénotation et ses informations sont de nature et/ou de statut différent, tantôt elles concernent autre chose que le référent immédiat du discours (énonciateur, situation d'énonciation, etc.), tantôt elles viennent enrichir le contenu dénotatif* (pp. 229-230).

Tout fait connotatif présente deux faces, un ancrage signifiant (à partir de différents supports connotants) et un contenu signifié (les valeurs connotées). Il est responsable pour une bonne part de la polyphonie discursive.

Ainsi,

> *pour que l'on puisse parler de connotation, il faut que deux conditions soient simultanément réalisée : a) pluralité des strates informationnelles; b) hiérarchie de ces niveaux, cette condition étant bien entendu subordonnée à la précédente* (p. 189).

Ce sont les contenus connotés plus que les supports connotants qui permettent de distinguer différentes classes de connotations. Dans la classification qu'elle propose, la linguiste identifie certaines connotations susceptibles d'être qualifiées d'«idéologiques» (p. 216). Elles constituent un sous-ensemble de faits de connotation relevant de différentes catégories de connotations et d'un certain nombre de contenus connotés[1]. Parmi les connotations «plus idéologiques», mentionnons : 1) Les connotations axiologiques qui explicitent l'attitude évaluative de l'énonciateur vis-à-vis de l'objet dénoté, laquelle ne se motive qu'à l'intérieur d'un système idéologique, par exemple le couple *nègre/noir*. Toutes les connotations stylistiques sont aussi interprétables en terme d'inscription de l'idéologie puisqu'elles impliquent une valorisation implicite de tel ou tel choix ou mode de discours; 2) Certaines connotations associatives, c'est-à-dire celles qui relèvent des codes de référence (code de la passion, de l'amour, de l'art, code gnomique, etc.) qui sont des systèmes de stéréotypes collectifs. La

1 Les définitions et les exemples qui suivent proviennent de Kerbrat-Orecchioni (1977 : 216-218).

plupart des connotations symboliques, par exemple les qualités associées aux animaux (la force et l'endurance qui se dégagent de l'image du boeuf) et certaines métaphores; 3) Enfin celles qu'elle nomme les «idéologèmes[1]», ces connotations qui s'attachent à certaines dénominations particulières stéréotypées et qui trahissent immédiatement la position politico-idéologique de qui les utilise, par exemple «le monde libre», «l'aide fraternelle aux alliés socialistes», «les demandeurs d'emploi[2]».

Nous pouvons sans danger paraphraser ce que Kerbrat-Orecchioni dit de la fonction de la connotation pour le texte littéraire, pour l'étendre à tout discours, et en particulier au discours argumentatif. Grâce à son fonctionnement connotatif, le discours prend parti pour la polysémie discursive, contre la lecture monologique, «fasciste» aux dires de Barthes (S/Z), et pour l'exhibition du travail de production textuelle, contre la sécurité fallacieuse du langage transparent de la dénotation qui dissimule son artifice sous les faux-semblants d'un maquillage naturel (p. 208).

Dans la description qu'elle donne du couple dénotation/ connotation, Kerbrat-Orecchioni indique bien que la subordination logique d'un type de contenu à un autre ne va pas nécessairement de pair avec une moindre importance dans la production/réception du sens, c'est aussi ce qu'elle illustrera dans le cas des rapports entre les contenus explicites et les contenus implicites dans le discours.

Depuis Aristote, de nombreux auteurs ont signalé que les contenus implicites prolifèrent dans les discours ayant une visée argumentative. Aussi, à partir de l'ouvrage de Kerbrat-Orecchioni, *L'implicite* (1986), nous dégageons quelques outils notionnels pour saisir ce phénomène.

«L'effacement et l'implicite, le travail sur et avec les inférences possibles représentent, en fait, la règle des textes en langue naturelle» selon Adam (1990a : 125). Les contenus implicites sont omniprésents, c'est en ces termes que Kerbrat-Orecchioni (1986 : 342) conclut son étude linguistique de l'implicite. Même si leur inscription dans l'énoncé est souvent plus timide et précaire que ne le sont les contenus explicites, ils ne jouent pas pour autant un rôle secondaire dans les fonctionnements discursifs, soutient-elle. De plus, ils n'ont pas tous le même degré d'évidence ni la même force d'actualisation (p. 303).

Mais qu'est-ce donc que le domaine de l'implicite ? C'est, bien sûr, celui de ces choses dites à mots couverts, celui de ces arrières-pensées ou des ces sous-entendus, de ce qu'on peut lire entre les lignes. Si la rhétorique antique en a pressenti l'importance

1 Notons que cette notion ne correspond en rien à la définition d'Angenot. Lorsque nous l'emploierons, ce sera avec le sens que lui attribue Angenot (1982).

2 Cet euphémisme français fait immédiatement penser à son équivalent québécois : «les bénéficiaires de l'aide sociale».

pour la dynamique discursive, la linguistique immanentiste les a refoulés tant qu'elle a pu. C'est sous l'influence de la pragmatique que la linguistique actuelle entreprend la description des contenus implicites. Kerbrat-Orecchioni (1986) s'est donné la mission de les décortiquer minutieusement afin d'identifier leur support linguistique, leur statut (leur mode de présentation dans l'énoncé), leur genèse (comment ils émergent et comment on peut les extraire), et en propose une typologie. Elle est partie d'une définition largement intuitive :

> *les contenus implicites (présupposés et sous-entendus) ont en commun la propriété de ne pas constituer en principe le véritable objet du dire, tandis que les contenus explicites correspondent, en principe toujours, à l'objet essentiel du message à transmettre* (pp. 21-22)

L'essentiel de son travail descriptif consistera à lever le voile sur cet «en principe». Dans son ouvrage, Kerbrat-Orecchioni décrit deux types de contenus implicites et deux cas particuliers de leur fonctionnement. Elle reprend d'abord la distinction entre présupposés et sous-entendus proposée par Ducrot (1980b)[1] et propose de plus de considérer le trope défini comme «conversion du contenu dérivé en contenu dénoté[2]» (p. 97) et les valeurs illocutoires dérivées comme des cas particuliers du fonctionnement de l'implicite.

Nous nous arrêtons sur la distinction entre les présupposés et les sous-entendus, mais auparavant précisons qu'un contenu implicite peut avoir un ancrage direct ou indirect à partir de la séquence textuelle, du co-texte, du para-texte (mimiques, intonation) et du contexte énonciatif.

Kerbrat-Orecchioni considère comme présupposées toutes les informations qui sans être ouvertement posées sont automatiquement entraînées par la formulation de l'énoncé quel que soit la spécificité du cadre énonciatif (p. 25). Le support signifiant responsable du présupposé peut être de nature lexicale, syntaxique, prosodique. On peut de plus distinguer différentes sous-classes de contenus présupposés : les

1 Nous n'avons pas exposé la théorie ducrotienne de la présupposition dans la section VI.5. Cette dernière qui fait l'objet de *Dire et ne pas dire*, publiée en 1972, a subi de nombreux réexamens dont celui de 1977 intégrée à la deuxième édition de l'ouvrage en 1980 (voir Ducrot, 1980b). Dans la mesure où le travail de Kerbrat-Orecchioni s'appuie pour une bonne part sur celui de Ducrot, les notions-clé de la sémantique de la présupposition de Ducrot se retrouvent ici.

2 Kerbrat-Orecchioni critique la perspective fondamentalement lexicaliste de la rhétorique classique (Fontanier, Du Marsais) qui n'envisage pas le fonctionnement d'unités supérieures au mot ou au syntagme et qui s'en tient à quelques relations sémantiques formalisables de façon relativement aisée (p. 153) Elle propose d'élargir la perspective en considérant aussi comme trope (qu'elle appelle trope non classique), un trope qui transpose au niveau de la proposition une relation sémantique caractérisant le trope classique.

présupposés sémantiques et parmi eux les présupposés existentiels et dénominatifs, puis les présupposés argumentatifs et les présupposés pragmatiques.

La catégorie des sous-entendus englobe toutes les informations susceptibles d'être véhiculées par un énoncé donné, mais dont l'actualisation reste tributaire de certaines particularités du contexte énonciatif (p. 39). Par exemple, le slogan : «L'alcool tue» ne prend son sens que dans le contexte d'une campagne de sécurité routière ou de lutte contre l'alcoolisme; hors des ces contextes, il semblera pour le moins farfelu. Cet ensemble plus vaste et plus flou encore que celui des présupposés est pour Kerbrat-Orecchioni «plus intéressant» dans la mesure où les sous-entendus démontrent «avec insolence» la complexité des mécanismes interprétatifs (p. 25).

Cela revient à dire, dans les termes de Ducrot, que la présupposition est partie intégrante du sens des énoncés alors que le sous-entendu, lui, concerne la façon dont ce sens doit être déchiffré par le destinataire (Ducrot, 1984 : 44).

La compréhension globale d'un énoncé inclut donc celle des contenus implicites, d'autant plus que ces «passagers clandestins» (p. 344) «jouent un rôle décisif dans l'établissement de la cohérence textuelle» (p. 345). Si leur décodage fait appel aux mêmes types de procédures que les contenus explicites, par contre le caractère «aléatoire et variable» de leur extraction (et production) fait appel à d'autres compétences que la compétence strictement linguistique.

Pour produire et recevoir des messages, Kerbrat-Orecchioni (1986) postule l'existence de quatre compétences qui agissent en osmose mais selon des modalités différentes. En plus de la compétence linguistique et de la compétence logique (qui gère les opérations de la logique naturelle, par exemple les inférences), la compétence encyclopédique (appelée aussi idéologique et culturelle) se présente comme un vaste réservoir d'informations extra-énonciatives portant sur le contexte et le référent. Elle agit de façon évidente et massive dans le décodage des contenus implicites comme la compétence rhétorico-pragmatique que constitue l'ensemble des savoirs sur le fonctionnement des «principes discursifs» (qu'on les nomme maximes conversationnelles, lois du discours, postulats de conversation, lois du genre, etc.) (p. 194) qui, sans être impératifs, doivent être observés par qui veut jouer normalement le jeu de l'échange verbal. À partir de nombreux exemples, Kerbrat-Orecchioni montre que cette compétence intervient de façon décisive dans l'extraction des contenus implicites tout en subordonnant son action à celle des compétences linguistique et encyclopédique.

Il est une question qui hante les travaux pragmatiques actuels sur l'implicite, à savoir : à quoi servent les contenus implicites dans la dynamique discursive ? Ducrot répond que l'implicite est nécessaire à l'échange verbal car toute affirmation explicitée (posée) devient par cela même un thème de discussion possible. La

présupposition apparaît le plus souvent comme une tactique argumentative qui consiste à soustraire de l'argumentation certains contenus qui sont de ce fait imposés au destinataire, alors que les posés sont proposés comme sujet de débat. Ainsi on peut «dire» quelque chose sans avoir la responsabilité de l'avoir dit parce que non explicitement posé, «ce qui revient à bénéficier à la fois de l'efficacité de la parole et de l'innocence du silence» (Ducrot 1980b : 12).

De plus, dans l'économie posé/présupposé, les deux types de contenus n'ont pas le même statut énonciatif. Si c'est le locuteur L qui assume la responsabilité de l'énoncé, il fait intervenir deux énonciateurs, un premier (E_1) sera celui qui assume le posé et un second énonciateur (E_2) qui se responsabilise du contenu présupposé dont L voudrait bien se désolidariser. Cet énonciateur E_2 est une instance collective, qu'on la nomme rumeur, *doxa*, etc. Ainsi, selon Ducrot, l'implicite servirait surtout à ne pas dire, masquant ce qui est de l'ordre de l'opinion, voire de l'idéologie. Par contre, selon Aristote, il sert surtout à éviter de dire des choses évidentes et sans intérêt. On le voit, les réponses sont variées et souvent contradictoires, mais elles renvoient toutes à ce que Quintilien avait déjà soutenu dans son *De Institutione oratoria* (92) à propos de l'*insinuatio* :

> *On en fait un triple usage : lorsqu'il est trop peu sûr de s'exprimer ouvertement; puis, lorsque les bienséances s'y opposent; en troisième lieu, seulement en vue d'atteindre à l'élégance, et parce que la nouveauté et la variété charment plus qu'une relation des faits toute directe* (cité par Kerbrat-Orecchioni, 1986 : 277).

Dans ces conditions, on ne s'étonnera pas de les trouver massivement dans les discours politiques, publicitaires ou quotidiens où ils servent des intérêts argumentatifs. Cependant, si la formulation implicite est souvent plus efficace, elle est tout de même plus risquée, car elle demande un surplus de travail interprétatif. C'est aussi ce que soutient Eco, comme nous allons le voir.

VI.7 La pragmatique de la réception chez Eco

L'objet que nous cherchons à modéliser, le discours argumentatif est appréhendé comme un objet dynamique et changeant, comme un processus de production de sens. Or, ce processus contient deux facettes interreliées et interactives, celle de sa production proprement dite (sa génération) et celle de sa réception (son interprétation) : «Un texte est un artifice syntaxico-sémantico-pragmatique dont l'interprétation prévue fait partie de son propre projet génératif» (Eco, 1985 : 84). Depuis une vingtaine d'années plusieurs théoriciens, à partir d'approches diverses, traitent du rôle du lecteur et de l'acte de lire comme faisant partie du processus de la production textuelle. Nous avons retenu le modèle de coopération interprétative d'Eco

parce qu'il propose des hypothèses qui permettent de décrire l'interaction dynamique entre la production et la réception d'un discours[1].

Sa théorie de la réception s'inscrit dans une théorie sémiotique générale, aussi y trouverons-nous des notions de la sémiotique textuelle qui rendront la compréhension de la théorie d'Eco peut-être ardue pour les personnes peu familières avec ce domaine. Nous tâcherons d'en faciliter la compréhension en définissant sommairement les notions sémiotiques utilisées et en ne retenant que l'essentiel de la description de l'activité coopérative du lecteur, espérant toutefois ne pas dénaturer la contribution théorique d'Eco telle qu'il l'expose dans *Lector in fabula, Le rôle du lecteur* (1985)[2].

Le texte est une machine présuppositionnelle paresseuse qui a besoin de la coopération d'un lecteur pour fonctionner. C'est ce que dit en substance Eco (1985) dans *Lector in fabula* dont l'objet est de décrire minutieusement la mécanique de la coopération interprétative[3].

VI.7.1 Le lecteur modèle

Ainsi, le texte est une machine présuppositionnelle, quelque chose de réticent dont les contenus sont de toute évidence laissés à l'état virtuel tant que le travail coopératif du lecteur ne permet pas leur actualisation définitive. Parce qu'un texte est un tissu de non-dit, il requiert plus que tout autre message des mouvements actifs et conscients de la part du lecteur (p. 62). Une série d'artifices expressifs apparaît en surface d'un texte qui demande à être actualisé par un lecteur. Celui-ci ne doit pas être confondu avec le lecteur empirique. Il est plutôt le destinataire prévu par la stratégie textuelle, il sera appelé le **lecteur modèle**[4] : «un texte postule son destinataire comme condition sine qua non de sa propre capacité communicatrice concrète mais aussi de sa propre potentialité significatrice» (p. 64). C'est dire aussi qu'«un texte est un produit dont le sort interprétatif fait partie de son propre mécanisme génératif» (p. 65).

---

1 Eco soutient que son modèle des niveaux de compréhension textuelle des textes narratifs «fonctionne aussi pour des textes qui ne le sont pas» (p. 135). Pour Eco, un texte désigne un produit verbal concret.

2 Bien qu'il s'intéresse principalement aux textes narratifs, Eco précise qu'«on peut actualiser une *fabula*, ou une séquence d'actions, même dans des textes non narratifs, même dans des actes linguistiques les plus élémentaires comme des questions, des ordres, des serments ou des fragments de conversation» (p. 135). Il illustre sa théorie à partir d'exemples puisés dans des textes littéraires, mais aussi dans des textes publicitaires, des textes scientifiques, des discours politiques, etc.

3 Ce qu'Eco (1985) appelle la dynamique de l'interprétation provient en partie des travaux sémiotiques de Charles E. Peirce, précise-t-il.

4 Dans la traduction française, les notions de lecteur modèle et d'auteur modèle sont écrites avec des majuscules. Nous les avons supprimées.

VI.7.2 L'auteur modèle et l'auteur empirique

Postuler un destinataire, un lecteur modèle dans le processus d'interprétation, présuppose, si l'on se réfère au modèle de la communication, la co-présence d'un émetteur ou, dans la logique lexicale de Eco, d'un **auteur modèle** (non empirique). Celui-ci, à l'instar du lecteur modèle, contribue à la stratégie interprétative du texte. Cependant, précise Eco (1985), l'émetteur et le destinataire sont présents dans le texte non tant comme pôles de l'acte concret d'énonciation, que comme rôles actanciels de l'énoncé (p.75)[1]. Plus concrètement, auteur et lecteur modèles sont des stratégies discursives. Dans cette optique, l'auteur modèle se présente

> *comme hypothèse interprétative quand on se représente le sujet d'une stratégie textuelle telle qu'elle apparaît à partir du texte examiné, et non quand on émet l'hypothèse, derrière la stratégie textuelle, d'un sujet empirique qui éventuellement voulait ou pensait ou voulait penser des choses différentes de ce que le texte, comparé au code auquel il se réfère, dit à son Lecteur Modèle* (p. 80).

Cependant, Eco reconnaît qu'il est impossible de nier «le poids» que prennent les circonstances concrètes d'énonciation. Celles-ci laissent des «traces textuelles» qui déterminent la configuration de l'auteur modèle et l'ensemble de la stratégie interprétative (p. 82). Changer d'auteur modèle équivaut à changer la signification d'un texte. C'est dire toute l'importance de la décision du lecteur quant à la détermination de l'auteur modèle et à celle des circonstances d'énonciation. Cette décision détermine tout le jeu coopératif : choix d'un modèle discursif à partir duquel s'établira le type d'interactions avec les autres niveaux textuels : structures discursives, narratives, actancielles, idéologiques (voir le schéma d'Eco reproduit à la page 146).

VI.7.3 La mécanique de l'interprétation

En général, la stratégie textuelle consiste à faire gagner le lecteur, c'est-à-dire que l'auteur modèle fournit au lecteur les opérations qui le conduiront à faire les bonnes inférences, à prévoir la suite des événements jusqu'à leur résolution finale. Il n'en va cependant pas toujours ainsi. Certains textes simulent un type de scénario, bifurquent au cours du processus génératif et désorientent les prévisions du lecteur, multipliant les interprétations possibles.

Cependant, peu importe la stratégie textuelle de l'auteur modèle, le lecteur doit coopérer. Il doit pouvoir actualiser sa compétence linguistique d'abord (grammaticale et lexicale), puis sa propre «encyclopédie». Car pour comprendre un

1 Il est intéressant de noter que, déjà en 1926, Bakhtine introduisait ces notions. L'auditeur, écrivait-il, «n'est pas le public réel mais celui en fonction duquel l'oeuvre s'oriente» (cité par Todorov, 1981 : 76-77).

texte, il faut nécessairement des règles qui ne sont pas réductibles à celles d'une grammaire de l'énoncé, il faut procéder à une analyse sémantique qui prend en charge les termes isolés «comme des systèmes d'instruction orientés au texte» (co-texte et contexte), puis fait passer ces termes (sémèmes) d'une analyse sous forme de dictionnaire (analyse componentielle) à une analyse sous forme d'encyclopédie (p. 16).

La **compétence encyclopédique** du destinataire, fondée «d'habitude... sur des données culturelles socialement acceptées en raison de leur constance statistique» est complexe. Elle comprend plusieurs éléments : 1) le lexique (dictionnaire de base), 2) les règles de co-référence (par exemple celles utilisées pour désambiguïser les expressions déictiques ou anaphoriques), 3) les sélections contextuelles et circonstancielles pour interpréter correctement les lexèmes, 4) les règles rhétoriques et stylistiques, 5) les scénarios (ou scripts), (par exemple, au scénario restaurant est associé les actions de s'asseoir, manger, payer, etc.) et les scénarios intertextuels (un texte commençant par *Il était une fois*... est vite associé à un conte), enfin 6) ce qui renvoie à l'hypercodage idéologique. Mais outre le recours à son encyclopédie, le lecteur sera aussi contraint par une série d'opérations pragmatiques : faire des présuppositions, réprimer des idiosyncrasies, tenir compte des règles conversationnelles, effectuer des opérations extensionnelles (actualiser des portions du monde), etc.

Pour être en mesure d'appliquer les informations fournies par son encyclopédie, l'un des premiers actes auquel est convié le lecteur empirique est d'établir la correspondance entre le monde du texte et le monde «réel», ce qui l'amènera à assumer provisoirement un degré d'identité entre les deux mondes tant que des garanties ne seront pas données au niveau des structures discursives, garanties qui viendront confirmer ou infirmer les prévisions du lecteur. Si le texte actualise une grande divergence entre ces mondes, le lecteur devra faire des opérations extensionnelles plus complexes (p. 94).

C'est par sa compétence encyclopédique que le lecteur pourra actualiser les structures discursives. Au moyen d'une opération pragmatique, le lecteur identifie d'abord le ou les **topic(s)**[1] - il peut y en avoir plusieurs, hiérarchiquement agencés (p. 111). L'identification du topic se fait à partir de signaux textuels (titre, réitération de mots clefs, expression explicite du genre «nous exposerons comment», etc.), à moins, bien sûr, que l'auteur joue délibérément contre son lecteur (p. 115).

1 Cette notion de topic est reprise de van Dijk, elle correspond au thème du texte. Le lecteur se demande : «Mais de quoi diable parle-t-on ?» (p. 116). Eco précise que parfois le topic du texte ou d'une portion de texte est rendu explicite par une expression du genre : «Le point crucial de la question est...» (p. 129). C'est ce que van Dijk (1982) appelle la macrostructure sémantique, le contenu global du texte ou d'une portion de texte que le lecteur assigne au texte en cours de lecture.

> *Déterminer le topic signifie avancer une hypothèse ou une certaine régularité de comportement textuel. Ce type de régularité est ce qui fixe - croyons-nous - tant les limites que les conditions de cohérence d'un texte* (p. 114).

En déterminant un topic, le lecteur réduit les scénarios textuels possibles. Puis il dégage les isotopies, ces faisceaux de catégories sémantiques redondantes[1]. Topic et isotopie sont deux notions étymologiquement liées, nous dit Eco, ce sont deux parties constituantes des structures discursives. Le topic, élément métatextuel, est un phénomène pragmatique, tandis que l'isotopie est un phénomène sémantique (p. 116).

En actualisant les structures discursives, le lecteur est alors en mesure de formuler des macropropositions (au sens de van Dijk) qui lui permettront d'actualiser la *fabula*[2], de s'interroger sur la suite des événements : il entre en état d'attente (p. 145). Ce processus est fait de prévisions et de «disjonctions de probabilités» (p. 143), de «promenades inférentielles», ces échappées hors-texte dans le butin intertextuel (p. 151), bref d'incartades encyclopédiques qui puisent à des scénarios intertextuels de *fabula*. En somme, le lecteur croit, désire, souhaite, espère, pense, «il configure un cours d'événements possible ou un état de choses possible» (pp. 145-146). Ces états de choses prévus par le lecteur, ce sont les **mondes possibles**[3], c'est-à-dire ce qui est configuré par la prévision exprimée par les structures discursives. Ces macro-propositions, cette activité prévisionnelle ne sont pas arbitraires. Elles actualisent la *fabula* véhiculée par le texte. Ce processus se fait en deux mouvements : le lecteur considère toutes les possibilités objectivement, puis il se préfigure ce qu'il juge être la meilleure inférence (p. 148).

La théorie des mondes possibles fait apparaître le type de relations qui s'établit entre le monde «réel» du lecteur et le monde possible. Un monde «est constitué d'un ensemble d'individus pourvus de propriétés» ou de prédicats (p. 165). Il appert que le monde de référence du lecteur, nourri à partir de son encyclopédie, se superpose au monde possible pour en faire une construction culturelle (p. 168); à ce propos, Eco cite Hintikka pour qui notre engagement envers un monde possible est un «fait idéologique», quelque chose qui dépend de notre encyclopédie (p. 171). Les propriétés (ou prédicats) dégagées apparaissent comme étant structuralement nécessaires quand elles subsistent lors de la transformation des structures discursives en macropropositions narratives (p. 206).

---

1 Concept central de la sémantique de Greimas, l'isotopie est ce qui rend possible la lecture cohérente d'un texte en regroupant les propriétés sémantiques des lexèmes rencontrés.

2 «La *fabula*, c'est le schéma fondamental de la narration, la logique des actions et la syntaxe des personnages, le cours des événements ordonné temporellement», elle doit être distinguée de l'histoire telle qu'elle est racontée en surface (pp. 130-131).

3 Pour la sémiotique textuelle, les mondes possibles ne sont pas d'ordre cosmologique, mais structural (pp. 160-161).

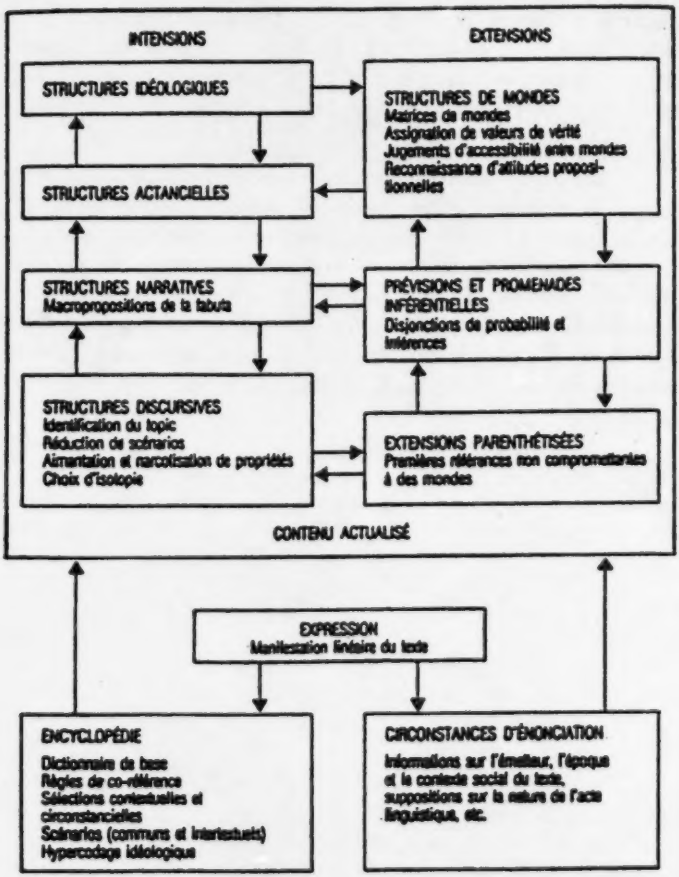
Enfin, une fois que les structures discursives sont actualisées, que le lecteur a avancé des prévisions sur les états de la *fabula* en déterminant des mondes possibles, les ultimes étapes de la coopération interprétative (il est difficile de dire à quel moment cette décision interprétative intervient) consistent à faire une série de macropropositions plus abstraites que les macropropositions narratives : déterminer les **rôles actanciels**[1] qui constituent la charpente du texte (p. 226). La charpente actancielle est investie de jugements de valeurs, elle repose sur des oppositions axiologiques, c'est là que le texte «expose en filigrane son idéologie» (p. 229). L'idéologie d'un texte n'étant pas nécessairement, ni en tous points celle de l'auteur empirique, est-il nécessaire de le préciser ?

Eco (1985) fait remarquer que ce processus coopératif se rapproche beaucoup de l'interprétation critique en ce qu'il part des structures de surface pour interroger les structures profondes d'un texte. Cependant, et nous conclurons sur cette précision. Par **interprétation**, il a toujours été question dans *Lector in fabula* «de l'actualisation sémantique de tout ce que le texte, en tant que stratégie, veut dire à travers la coopération de son lecteur modèle» (p. 232). Le rôle du lecteur c'est bel et bien d'introduire «la plus-value de sens» (p. 63) au texte, qui, on l'a déjà dit, est une machine paresseuse.

1 Dans la sémiotique narrative de Greimas, les **rôles actanciels** correspondent aux diverses fonctions remplies dans le récit. «Les rôles actanciels constituent le paradigme des possibilités syntaxiques modales que les actants peuvent assumer au long du parcours narratif» (Greimas et Courtés, 1979 : 319).

Figure 1

Niveau de coopération textuelle (Eco, 1985 : 88)



Conclusion

Ces représentations théoriques tantôt partielles, tantôt globales enrichissent considérablement notre définition de départ. La rhétorique antique, en particulier celle d'Aristote, du moins selon la lecture qu'on peut en faire aujourd'hui à la lumière des sciences du langage, semble encore fournir des outils conceptuels fondamentaux comme ceux d'enthymème et de *topos*. La nouvelle rhétorique de Perelman et d'Olbrechts-Tyteca redonne un sens à la rhétorique par l'introduction de la notion de dynamique discursive. Sa classification des objets du discours en fonction du type d'accord qu'ils obtiennent permet une description opérationnelle et féconde, permettant de dépasser la stérile et trop idéaliste distinction entre objectivité et subjectivité. Grize, malgré son refus de considérer l'objet texte, propose un cadre d'analyse de l'activité de production du discours argumentatif que nous ne saurions laisser de côté et qui a été largement repris d'ailleurs par les études en psychologie du langage et en psycholinguistique.

Aux antipodes la théorie de Ducrot et d'Anscombre, bien que s'intéressant aux dires, se concentre sur les dits manifestes ou non. À partir de la sémantique de la présupposition de Ducrot, tout un champ d'analyse de l'implicite dans la langue et dans le discours s'est ouvert qui débouche sur l'analyse de l'idéologie.

La contribution de Bakhtine que nous avons retenue est fondamentale pour l'analyse de l'idéologie dans le discours car elle permet de dépasser l'opposition forme et fond et de saisir comment les langages sociaux travaillent le texte, souvent à leur insu. On verra qu'écriture polyphonique ne signifie pas pour autant ouverture à l'autre et peut très bien être l'outil d'une parole autoritaire. Les théories de Ducrot et de Bakhtine se rejoignent ici.

Enfin, Eco vient renforcer l'urgence de travailler le texte dans ce qu'il est, à la fois produit de l'interaction sociale faisant intervenir de tout son poids la compétence idéologique des coproducteurs et processus de construction de sens à travers ses marques linguistiques et ses règles.

La modélisation étant par définition imprévisible, nous ne pouvons dire ce que nous retiendrons et surtout comment s'agenceront ces notions et théories. Il est pensable qu'elles interviendront à différents moments de la démarche, tantôt pour soutenir la définition structurelle de l'objet, tantôt pour alimenter la description du fonctionnement du discours argumentatif.

CHAPITRE VII - LA MODÉLISATION SYSTÉMIQUE

Introduction

Les représentations du discours argumentatif, qu'elles soient sous forme de notions, de concepts ou de théories, constituent autant de points de départ pour la modélisation. Nous avons déjà indiqué que notre modèle sera élaboré à partir des principes et des méthodes d'un courant épistémologique et méthodologique[1] connu sous le nom d'approche systémique. Nous sommes en effet partie du postulat que le discours argumentatif possède les caractères d'un système. Un second postulat sera ici posé quant au niveau de complexité du système modélisé.

Dans ce chapitre, nous présentons d'abord le paradigme systémique[2] et son appareillage notionnel, à partir d'une synthèse d'un certain nombre de travaux théoriques (von Bertalanffy, 1973; de Rosnay, 1975; Le Moigne, 1977; Morin, 1977; Walliser, 1977; AIPELF 1990). Nous nous approprierons les notions de système et de modèle et les redéfinirons en fonction de notre domaine d'étude. Il s'agira de définitions générales. Elles seront réinvesties, par la suite, de façon plus opérationnelle, dans le cadre du processus de modélisation, où, si l'on peut dire, ces notions prendront vie.

Ce choix méthodologique implique, entre autres choses, d'accepter que la recherche soit une dynamique dont on ne peut prévoir le déroulement de façon précise. Aussi, à cette étape-ci, nous ne pouvons qu'exposer les principes directeurs qui nous guideront et présenter les modalités générales de l'élaboration d'un modèle, ses critères de validité et les limites et les dangers de la modélisation de l'entreprise modalisatrice.

VII.1 L'épistémologie et la méthodologie de recherche

VII.1.1 Le paradigme systémique

Notre recherche s'inscrit dans un courant méthodologique émergeant en sciences de l'éducation, l'approche systémique. Il est donc nécessaire de faire plus ample connaissance avec ce mode de recherche qui a suscité beaucoup d'enthousiasme (de

1 Par méthodologie, nous entendons une stratégie globale de recherche qui comprend plusieurs étapes itératives, qui suit des principes spécifiques et qui utilise différentes techniques ou procédés dans le but d'assurer la cohérence et la rigueur les meilleures possibles dans l'appréhension de l'objet de recherche (Gagné *et al.*, Tome I, 1989 : 32).

2 Nous utilisons ici la notion de paradigme au sens de Kuhn (*La structure des révolutions scientifiques*, 1969). Un paradigme est constitué, pour une bonne part, par les conceptions et connaissances unanimement reconnues par la communauté scientifique d'une discipline à un moment donné, fournissant ainsi aux chercheurs leurs problèmes-types, leurs «énigmes» et leurs solutions.

Rosnay parle de «révolution systémique», 1975 : 13), et disons-le, beaucoup d'utilisations inappropriées (de Rosnay, 1975 : 139-140), afin de voir plus précisément comment nous orienter. Rappelons, à la suite de Rosnay, que cette approche, qu'il ne faut pas considérer comme une science, une théorie ou une discipline, «est née au cours des trente dernières années, de la fécondation de plusieurs disciplines, dont la biologie, la théorie de l'information, la cybernétique et la théorie des systèmes» (p. 91); c'est donc une approche «transdiciplinaire». Cette méthodologie permet de rassembler et d'organiser les connaissances soit en vue d'une plus grande efficacité dans l'action (de Rosnay, 1975 : 92), soit en vue d'une meilleure compréhension ou explication.

Le paradigme systémique considère la réalité dans sa globalité organisée, dans sa complexité, comme un système. En cela il se distingue de la méthode hypothético-déductive, essentiellement analytique (de Rosnay, 1975 : 118; Meftouh, 1984 : 112; Boucher, 1990 : 65). La systémique se propose d'étudier la réalité sans la déconstruire. C'est l'entité dans sa totalité et sa complexité qui est soumise au regard du chercheur.

Pour comprendre et expliquer les phénomènes humains et sociaux, il faut saisir les transformations qui y ont cours ou, dit autrement, la dynamique qui leur est sous-jacente. L'approche systémique propose justement d'étudier les problèmes dans leur complexité, totalité et dynamique propres (de Rosnay, 1975 : 119). Mais l'approche systémique n'est pas seulement un instrument de prospection des phénomènes vivants, elle permet l'investigation d'artefacts créés par l'homme (outils matériels ou conceptuels présentant les caractères d'un système).

Son mode d'investigation se caractérise principalement par la construction d'un modèle qui permet de «caractériser cette complexité et d'y imprimer un sens» (Ouellette, 1990 : 132). Utiliser l'approche systémique pour connaître un objet, un phénomène, etc., c'est chercher à le représenter en en créant le modèle (ou en modélisant cet objet). Connaître un objet, c'est «se le représenter de façon à rendre compte de son comportement» (Boucher, 1990 : 67).

Le paradigme systémique diffère des paradigmes mécaniste et holistique[1] (ou globaliste). Il est structuraliste, au sens piagétien (Piaget, 1970), c'est-à-dire en évolution, mais enrichit le paradigme structuraliste parce qu'il prend en compte le complémentaire, le concurrent et l'antagoniste. Aux aspects de complexité et d'organisation, Le Moigne (1977) ajoute ceux d'«irréversibilité» (le système évolue, entre autres, parce qu'il y a conflit) et d'«artificialité» (rôle du concepteur qui a son propre système de représentation). Le paradigme systémique explicite un axiome fondamental en

1 Morin (1977 : 124) critique l'approche holistique pour qui le tout devient une notion «euphorique» qui ignore les contraintes internes et dans laquelle les propriétés des parties sont réduites au tout.

recherche : si l'objet d'étude a sa réalité propre, lorsqu'il est appréhendé par le chercheur, il devient une construction de ce dernier qui choisit son mode d'approche et ses instruments d'observation et de représentation, comme un photographe choisit son cadre et son objectif.

VII.1.2 Les préceptes de l'approche systémique

Depuis la mise en orbite de l'approche systémique par von Bertalanffy en 1954, plusieurs théoriciens se sont appliqués à élaborer un corps de principes sur lequel pourrait se fonder l'étude des systèmes (Meftouh, 1984 : 115). Parmi eux, nous nous référerons aux trois principaux chercheurs de langue française. Mentionnons d'abord Joël de Rosnay, biologiste et informaticien, qui a proposé la construction d'un outil conceptuel pour symboliser la systémique : «le macroscope». Puis, Le Moigne, qui a perfectionné le macroscope et l'a remplacé par le sysmographe, plus fonctionnel. De plus, Le Moigne a revu et corrigé le *General System Theory* de von Bertalanffy qui, selon lui, devrait s'appeler la théorie du système général en produisant un modèle théorique : «le système général», qui devrait permettre la description de n'importe quel système. Enfin l'oeuvre méthodologique de Morin, *La Méthode*, dont le premier tome, publié la même année que l'ouvrage théorique de Le Moigne, en 1977, se veut une méthode de la complexité.

Le Moigne (1977) a énoncé de façon extrêmement synthétique les préceptes de la méthodologie systémique. Constatant qu'il est impossible d'étudier certains problèmes selon les préceptes de l'ancien paradigme représenté par *Le discours de la méthode* de Descartes, il formule quatre préceptes alternatifs à ceux du discours cartésien qui contiennent l'essentiel du nouveau discours et balisent l'approche systémique. Ces principes forment un cadre pour la modélisation (Le Moigne, 1977 : 23), ce sont :

1) la **pertinence** (vs l'évidence cartésienne) : il propose d'expliciter et de ne retenir que les articulations jugées pertinentes et significatives par rapport aux intentions et finalités de celui qui modélise;

2) le **globalisme** (vs le réductionnisme) : il s'agit de considérer l'objet comme un tout dont la structure n'est qu'approchée par les articulations (composantes et inter-relations) retenues. Le globalisme nous invite à considérer l'objet comme faisant partie d'un tout au sein duquel il évolue et avec lequel il interagit;

3) la **téléologie** (vs le causalisme) : l'objet est présumément doté de projets. La téléologie conduit à «interpréter l'objet non pas en lui-même, mais par son comportement, sans chercher à expliquer **a priori** ce comportement par quelque loi

impliquée dans une éventuelle structure» (p. 23). C'est l'ouverture du système sur l'environnement auquel s'associe le champ des finalités;

4) **l'agrégativité** (vs l'exhaustivité) : le modélisateur sélectionne à travers un ensemble de possibles quelques agrégats pertinents qui lui permettront d'interpréter ce qui est le plus pertinent. C'est convenir que toute représentation est simplificatrice non par oubli, mais délibérément.

Dans un texte de 1979, *Systémique et Épistémologie*, Le Moigne a dressé la liste des axiomes de la systémique :

1) l'univers construit : l'univers à connaître n'est pas nécessairement antérieur à la construction de la connaissance que la science s'en forge. Il est post-déterminé par cette connaissance, cette dernière étant saisie comme un projet;

2) la localité : la formalisation ou la déduction théorique formelle est une comparaison locale avec des formes types prises comme axiomes;

3) l'irréversibilité : le temps n'est pas neutre mais orienté;

4) la régularité : le modélisateur postule l'existence de quelques formes de régularités morphologiques et chronologiques, à l'inverse, il s'interdit de modéliser le chaos;

5) l'autonomie : le modélisateur postule l'autonomie de ce qu'il s'apprête à connaître par rapport à un espace substrat;

6) la fonctionalité : c'est l'axiome de la boîte noire : les objets et les phénomènes modélisables sont nécessairement actifs, récepteurs (input) et acteurs (output);

7) la récursivité : tout système est fait de sous-systèmes, les systèmes s'emboîtent les uns dans les autres;

8) la contingence normative : tout comportement (tout fonctionnement) d'un objet conçu comme autonome doit pouvoir être interprété par rapport à un projet;

9) la symbolique énumérable : il est possible de construire des modèles à l'aide d'un nombre fini de symboles stables;

10) l'homomorphie : la modélisation postule que l'objet modélisé sera construit par son modèle et non l'inverse. «En proclamant l'homomorphie glorieuse, la modélisation systémique postule l'impossible exhaustivité de la description, elle assume que l'objet modélisé sera construit par son modèle, au lieu de prétendre de construire le modèle en anatomisant l'objet» (Le Moigne, 1979 : 129-130).

Le Moigne (1977 : 34) a représenté le paradigme systémique par un schéma à trois dimensions interactives : celle de sa structure, de son activité et de son évolution, ouvertes en amont sur son environnement et en aval sur le champ de ses

finalités (voir Figure 2 à la page 161). Un concept opérationalise ce paradigme, la triangulation systémique (voir Figure 3 à la page 161).

VII.1.3 La notion de système

À la base de ce nouveau schéma conceptuel qu'est la systémique, il y a la notion de système, associée au nom de von Bertalanffy qui a eu le mérite d'avoir transposé les observations faites sur des systèmes physiques à d'autres domaines, entre autres la biologie. Pour ce grand promoteur, un système est un «complexe d'éléments en interaction» (von Bertalanffy, 1973 : 53). Cette notion de système renvoie à une conception de la nature, et donc de la connaissance de la nature. Pour Morin (1977 : 99), «la vie n'est qu'un système de systèmes». Selon le cadrage, l'angle d'attaque, le point de vue de l'observateur les frontières entre un système, un supra-système ou un sous-système varient et sont même interchangeables.

> *Est système ce qu'un observateur considère du point de vue de son autonomie et de ses émergences [...]. Est sous-système ce qu'un observateur considère du point de vue de son intégration et de ses dépendances.* (Morin, 1977 : 139).

Un système est autre chose qu'une association d'éléments régis par des lois. Il est d'abord un tout, une **totalité** ou unité **globale**, dominé par l'existence d'inter-relations entre composants. Les composants peuvent être des individus, des états, des événements, des objets, des fonctions, etc.

À l'idée de totalité ou de globalité, il faut lier celle d'**organisation** : agencement de relations entre composants ou individus qui produit une unité complexe dotée de qualités inconnues au niveau des composants ou individus. Il y a interrelation des éléments mais aussi organisation de ces interrelations. L'organisation est, selon Morin, le concept crucial, le noeud qui lie l'idée d'interrelation à l'idée de système. L'organisation lie, transforme les éléments en un système, produit, maintient ce système (pp. 129-130). Idée d'un tout et idée de diversité, d'où idée de **complexité** soulevée par Landrière cité par Morin (1977 : 105-106) : «Un système est un objet complexe formé de composants distincts reliés entre eux par un certain nombre de relations». La complexité d'un système est fonction du nombre et de la variété des composants et des interrelations entre les composants du système. On ne peut réduire le tout à ses parties, ni les parties au tout; car cette unité se transforme, évolue (Berbaum, 1982 : 39). De plus, cette complexité renvoie au complémentaire et à l'antagoniste (Morin, 1977 : 119).

> *Les éléments doivent donc être définis à la fois dans et par leurs caractères originaux, dans et avec les interrelations auxquelles ils participent, dans et avec la perspective de l'organisation où ils s'agencent, dans et avec la perspective du tout où ils s'intègrent.* (Morin, 1977 : 125-126).

Il revient à de Rosnay d'avoir introduit les aspects de dynamisme et de finalité. Un système est «un ensemble d'éléments en interaction dynamique, organisés en fonction d'un but» (de Rosnay, 1975 : 101).

Au delà de son organisation interne, le système doit être conçu dans sa relation à son environnement, dans sa relation au temps et dans sa relation à l'observateur-concepteur. On distingue des **systèmes ouverts** et des **systèmes fermés**. Les premiers échangent avec leur environnement soit de la matière, soit de l'énergie, soit de l'information; ils sont munis d'entrées et de sorties. Systèmes ouverts et environnement sont en constante interaction, «l'un modifiant l'autre et se trouvant modifié en retour» (de Rosnay, 1975 : 102). Un système est dit fermé s'il ne peut rien échanger avec son environnement, il se nourrit de sa propre énergie.

Il est important de saisir la distinction entre deux sens très voisins du concept de système. Un sens large qui renvoie à une structure de composants en interaction mais ne pose pas l'évolution comme une des conditions nécessaires du système et un sens restreint (celui de l'approche systémique), où système veut dire arrangements capables d'évolution, en interaction avec l'environnement (Berbaum, 1982 : 47). On parle d'étude systémique lorsqu'il y a prise en compte de composants en interaction mais à condition que l'organisation de ces interactions soit dominée par la notion de finalité (Berbaum, 1982 : 48).

Un système peut être défini par ses qualités (unité, totalité, organisation, complexité, dynamisme et finalité), ce que nous venons de voir, mais il peut l'être aussi par ses propriétés. De Rosnay (1975 : 105-109) distingue les propriétés structurelles du système : l'organisation de ses composants, de ses propriétés fonctionnelles : les processus qu'il accomplit dans le temps.

On peut classer les systèmes en fonction de leur complexité (nombre de composants et de sous-systèmes) et de leur fonctionnement. Le Moigne (1977 : 97-116) a repris la classification de Boulding qui hiérarchise les systèmes ou sous-systèmes selon neuf niveaux où chaque niveau inclut les niveaux inférieurs. Elle s'établit comme suit :

1. l'objet est passif
2. l'objet est actif
3. l'objet est actif et régulé
4. l'objet s'informe
5. l'objet décide son activité
6. l'objet actif a une mémoire
7. l'objet actif se coordonne
8. l'objet actif imagine, donc s'auto-organise
9. l'objet actif s'autofinalise

Le système que nous voulons modéliser est du neuvième niveau, c'est notre second postulat.

VII.1.4 Le modèle

Faire l'étude d'un système implique la construction de son modèle, c'est-à-dire une certaine représentation (rappelons le découpage opéré par le chercheur). Pour cela, il ne s'agit pas de fractionner, de séparer des parties en vue d'une reconstitution ultérieure (démarche analytique classique issue du deuxième précepte cartésien) mais, dès le début, de prendre en considération l'ensemble du système en tant que **dispositif** capable de remplir une ou des fonction(s) (Le Moigne, 1977 : 53). Il s'agit bien de saisir, plutôt que d'analyser un fonctionnement, c'est-à-dire un jeu d'influences réciproques. Ce fonctionnement est représenté par un modèle. Ce dernier peut se traduire par une description verbale, un schéma, une formule mathématique, etc.

Pour construire un modèle, le chercheur doit partir d'un **modèle théorique de référence.** Ce modèle de référence est un schéma directeur qui guide l'observation du modélisateur en projetant sur l'objet à modéliser ses catégories. Le système général élaboré par Le Moigne (1977) est un modèle théorique de référence. C'est un objet conceptuel extrêmement complexe qui permet de saisir tout système dans ses trois dimensions : ce qu'il est (définition ontologique), ce qu'il fait (définition fonctionnelle) et ce qu'il devient (définition génétique). D'après Le Moigne (1977), la triangulation est le sésame de la modélisation.

En plus d'un modèle théorique de référence (le système général), Le Moigne (1977 : 53) a proposé une théorie de la modélisation : «la sysmographie» qui pourrait se résumer comme suit. Elle consiste à parcourir son modèle théorique de référence, à en prendre les différents concepts pour en rechercher la signification dans l'objet d'étude afin de construire un modèle isomorphe au modèle de référence (montrant une correspondance symétrique par son système de relations) et homomorphe à l'objet à représenter (chacun des traits du modèle construit doit correspondre à au moins un trait de l'objet étudié). Pour Le Moigne, modéliser ce sera construire par isomorphie avec le système général des artéfacts à partir desquels il sera possible de formuler des propositions ou des énoncés intelligibles, constitutifs de la connaissance de l'objet. Aussi sa démarche de modélisation est-elle fort complexe à cause de son modèle de référence.

Chaque chercheur-modélisateur trace donc sa propre voie d'accès à son objet; il choisit ou, si nécessaire, esquisse d'abord son propre modèle de référence et procède par mouvements de va-et-vient entre ce modèle et la réalité phénoménale qu'il veut connaître, c'est-à-dire représenter. Le processus de modélisation est difficilement

exportable d'un modélisateur à un autre car le modèle résulte des interactions entre l'observateur-concepteur et la réalité phénoménale.

VII.1.5 La validité du modèle

D'après Le Moigne (1977), deux critères permettent de valider les connaissances issues d'un processus de modélisation. Le premier consiste à questionner la «cohérence interne» de l'ensemble des propriétés rapportées à l'objet, le second est celui de l'utilité ou de la pertinence du modèle. Si l'approche systémique constitue un outil valable de connaissance, c'est l'utilisation et les utilisateurs de cette méthodologie qui détermineront sa pertinence et sa fécondité. Nous devrons garder en tête qu'une des particularités de l'approche systémique est qu'elle vise directement ou indirectement l'action. Aussi, même si notre modèle se veut un modèle de compréhension et qu'il ne vise pas directement l'action, il se doit d'être non seulement intéressant intellectuellement, mais en vertu du critère de pertinence, il doit être un outil pour une meilleure didactique du discours argumentatif.

VII.1.6 Les limites et les dangers de la modélisation

Nous sommes consciente du danger, souvent évoqué, qui guette le chercheur-concepteur de modèle, à savoir que l'opération de modélisation prenne toute la place, qu'elle devienne une fin en soi. De Rosnay (1975 : 140) parle de la menace de «la séduction exercée par des modèles conçus comme des aboutissements de la réflexion et non comme des points de départ pour la recherche». Aussi devrons-nous avoir à l'esprit que notre modèle constitue un passage pour mieux connaître notre objet d'étude, mais que ce détour obligé doit produire des fondements à partir desquels des didacticiens pourront produire de nouveaux modèles (par exemple, des méthodes d'enseignement, des outils didactiques, etc.).

VII.2 La modélisation systémique

D'une part, la démarche systémique considère la réalité dans sa globalité, dans sa complexité, sous forme de système et d'autre part, elle privilégie la construction de modèle pour rendre compte des divers aspects de la réalité. C'est à ce double titre que nous postulons qu'elle est une épistémologie et une méthodologie adéquate pour mener notre recherche qui vise à produire une représentation valide de ce système complexe que constitue le discours argumentatif. Selon Berbaum (1982) et des méthodologues des sciences de l'éducation (Ouellet, 1981, 1983; Van der Maren, 1984), l'approche systémique constitue un effort de renouveau de la réflexion sur la recherche en éducation; la notion de modèle qu'elle informe est très féconde parce qu'elle permet de rendre compte de la complexité soit de faits, soit de contenus, soit d'actions, soit de phénomènes éducatifs. Cependant, on peut dire que c'est davantage l'épistémologie que

la méthodologie systémique qui a inspiré la plupart des recherches québécoises en éducation (Ouellet, 1983; Meftouh, 1984; Boucher, 1990; Gosselin, 1993)[1].

Voyons plus précisément comment nous modéliserons ce système, c'est-à-dire à partir de quels principes et avec quelles procédures.

VII.2.1 Les principes directeurs

Les quatre préceptes énoncés par Le Moigne (1977) nous serviront de principes directeurs dans notre démarche de modélisation. À un niveau plus fondamental, nous tâcherons d'être habitée par ces quelques idées-guides développées par Morin (1977 : 386).

> *L'idée que tout concept, toute théorie, toute connaissance, toute science doit désormais comporter double ou multiple entrées, double foyer (objet/sujet) et constituer boucle (sic). L'idée que le bouclage n'est pas amarrage, mais une transformation. La constitution d'un champ nouveau de savoir ne se constitue pas en ouvrant les frontières, comme le croient les naïfs, il se constitue en transformant ce qui génère les frontières, c'est-à-dire les principes d'organisation du savoir.*

Dans notre recherche, ces idées-guides se traduisent déjà par le choix de plusieurs entrées qui dialoguent, par l'exposition des présupposés du chercheur qui revendique son statut de sujet et le droit de choisir les représentations en fonction de ses objectifs propres, et enfin, par le souci que nous avons de transformer notre regard, non par la synthèse de ces approches, mais par la dynamique qu'elles génèrent.

VII.2.2 Les modalités d'élaboration du modèle

Nous avons longuement cherché une méthode de modélisation systémique qui puisse nous servir de guide et, chose étrange dans le domaine de la recherche scientifique, la plupart des recherches proposant des modèles formels (par exemple Alves *et al.*, 1988) n'exposent pas comment s'est faite la modélisation. Nous restait la sysmographie de Le Moigne (1977). Nous avons finalement exclu la possibilité de suivre cette méthode pas à pas, car elle nous a semblé trop contraignante, compte tenu d'une part de la complexité de son système général et de l'autre, du but que nous poursuivions : rendre compte des différents aspects du système étudié, à un niveau de généralité acceptable pour servir de fondements pour une didactique du discours argumentatif au secondaire et au collégial. Nous avons dû nous astreindre à forger nos

1 Il nous faut mentionner la thèse de Bertrand (1981) qui fait la critique du savoir systémique, en particulier de la systémique éducationnelle. Bertrand oppose à la systémique formelle, selon lui épistémologiquement réductrice, la systémique intuitionnelle dont l'opérateur est l'intuition.

propres outils (modèle de référence et procédures), nous inspirant des recherches en éducation ci-haut mentionnées, en particulier celle de Gosselin[1].

N'ayant trouvé dans les écrits aucun modèle de référence qui nous satisfasse pleinement, c'est-à-dire qui soit à la fois adapté à un objet conceptuel comme l'est notre objet d'étude et qui soit assez simple pour le niveau de connaissance que nous voulons atteindre compte tenu de nos objectifs, nous avons donc dû créer notre propre modèle de référence. Cette opération s'est faite, pour ainsi dire, à notre insu. Nous avons lu et relu un certain nombre d'ouvrages de base sur la notion de système et de modèle (von Bertalanffy, 1973; de Rosnay, 1975; Walliser, 1977; Morin, 1977; Le Moigne 1977) et avons retenu ce qui nous semblait pertinent pour traiter notre objet, compte tenu de la connaissance que nous en avons déjà, suite à une première recension des écrits.

Notre modèle de référence sera donc constitué par les différentes notions retenues dans la présentation de notre méthodologie de recherche. Notre modèle de référence doit pouvoir rendre compte d'un système dans sa totalité, sa globalité, sa complexité et son évolution, donc de ses multiples propriétés structurelles et fonctionnelles.

Toutes les recherches utilisant l'approche systémique ont en commun d'avoir mis à l'épreuve un certain nombre de procédures ou d'opérations. Parmi les recherches ayant recours à la modélisation systémique en sciences de l'éducation, nous avons été inspirée particulièrement par celles de Berbaum, 1982; Ouellet, 1983; Meftouh, 1984; Boucher, 1990; Brouillet, 1990; Ouellette, 1990 et Gosselin, 1990, 1993. Le travail de modélisation est un proces[illegible]ù peu à peu le modélisateur aiguise son regard et perfectionne sa connaissance de son objet. Il procède par approches successives, allant dans un mouvement circulaire d'observations et formalisations en vue de construire son modèle. C'est à travers le processus même de son élaboration que le modèle prend forme, d'où l'analogie, fréquemment employée, de la spirale. La modélisation se fait donc par opérations successives (on parle d'opérations plutôt que d'étapes) qui reviennent de façon récursive pour former ce que l'on peut appeler des spires de recherche (le terme spire désigne un tour complet de spirale). Brouillet (1990 : 125) explique bien cette métaphore :

> *la spirale comme figure géométrique traduit la dimension dynamique du processus de modélisation et en illustre le double aspect hiérarchique dans son évolution. Au niveau le plus bas, la spirale s'éloigne dans sa progression de son point d'origine tout en étant affectée par son comportement*

1 Le devis et la thèse de Gosselin nous ont été très précieux. La thèse, soutenue en avril 1991, à l'Université de Montréal, est publiée dans la même collection que le présent ouvrage.

propres outils (modèle de référence et procédures), nous inspirant des recherches en éducation ci-haut mentionnées, en particulier celle de Gosselin[1].

N'ayant trouvé dans les écrits aucun modèle de référence qui nous satisfasse pleinement, c'est-à-dire qui soit à la fois adapté à un objet conceptuel comme l'est notre objet d'étude et qui soit assez simple pour le niveau de connaissance que nous voulons atteindre compte tenu de nos objectifs, nous avons donc dû créer notre propre modèle de référence. Cette opération s'est faite, pour ainsi dire, à notre insu. Nous avons lu et relu un certain nombre d'ouvrages de base sur la notion de système et de modèle (von Bertalanffy, 1973; de Rosnay, 1975; Walliser, 1977; Morin, 1977; Le Moigne 1977) et avons retenu ce qui nous semblait pertinent pour traiter notre objet, compte tenu de la connaissance que nous en avons déjà, suite à une première recension des écrits.

Notre modèle de référence sera donc constitué par les différentes notions retenues dans la présentation de notre méthodologie de recherche. Notre modèle de référence doit pouvoir rendre compte d'un système dans sa totalité, sa globalité, sa complexité et son évolution, donc de ses multiples propriétés structurelles et fonctionnelles.

Toutes les recherches utilisant l'approche systémique ont en commun d'avoir mis à l'épreuve un certain nombre de procédures ou d'opérations. Parmi les recherches ayant recours à la modélisation systémique en sciences de l'éducation, nous avons été inspirée particulièrement par celles de Berbaum, 1982; Ouellet, 1983; Meftouh, 1984; Boucher, 1990; Brouillet, 1990; Ouellette, 1990 et Gosselin, 1990, 1993. Le travail de modélisation est un processus où peu à peu le modélisateur aiguise son regard et perfectionne sa connaissance de son objet. Il procède par approches successives, allant dans un mouvement circulaire d'observations et formalisations en vue de construire son modèle. C'est à travers le processus même de son élaboration que le modèle prend forme, d'où l'analogie, fréquemment employée, de la spirale. La modélisation se fait donc par opérations successives (on parle d'opérations plutôt que d'étapes) qui reviennent de façon récursive pour former ce que l'on peut appeler des spires de recherche (le terme spire désigne un tour complet de spirale). Brouillet (1990 : 125) explique bien cette métaphore :

> *la spirale comme figure géométrique traduit la dimension dynamique du processus de modélisation et en illustre le double aspect hiérarchique dans son évolution. Au niveau le plus bas, la spirale s'éloigne dans sa progression de son point d'origine tout en étant affectée par son comportement*

1 Le devis et la thèse de Gosselin nous ont été très précieux. La thèse, soutenue en avril 1991, à l'Université de Montréal, est publiée dans la même collection que le présent ouvrage.

> *passé dans son extension à son niveau le plus haut. Ainsi son mode de croissance est asymétrique sans modification de la forme de sa figure globale.*

Concrètement, nous mènerons trois types d'opérations de manière récursive : 1) l'identification, la sélection, puis la mise en ordre des composants, et la mise à nu de leur organisation. Ce sera la saisie de la dimension structurelle du modèle), 2) l'exploration et l'expression des dynamiques qui se jouent entre les composants du système, ce qui constitue la dimension fonctionnelle), 3) l'observation des liens entre le système et son environnement (dimension téléologique). C'est peu à peu, en essayant de voir interagir les différents composants, que des dynamiques voient le jour et appellent à sélectionner des composants additionnels ou à en supprimer. Il y a un lien évident entre ces trois principaux types d'opérations et les trois pôles du système : sa structure, son activité et son évolution.

Ce mouvement incessant et en spirale qui va du modèle de référence (Walliser, 1977 : 156, le nomme «modèle hypothétique») au modèle se construisant est tributaire autant de la réalité observée (ce qu'on appelle généralement les faits) que des discours rencontrés sur ce thème et du regard du modélisateur. Selon Walliser (1977 : 153), «tout modèle [...] peut être considéré comme un médiateur entre un champ théorique dont il est une interprétation et un champ empirique dont il est une synthèse».

Il illustre cette double dépendance du modèle dans un schéma qui place le modèle au centre d'un processus allant du champ empirique (la réalité phénoménale étudiée) au champ théorique (les conceptions, les intentions et les actions, conscientes ou non, du modélisateur et de ses partenaires) où se constitue son système de représentations, tantôt dans un mouvement ascendant fait d'expérimentation et d'induction, tantôt dans un mouvement descendant de prévision et de déduction. Ce schéma est intéressant, car d'une part, il illustre les notions d'artificialité et d'intentionalité chères à Le Moigne (1977) : ce que le chercheur appelle les faits ne sont que les aspects choisis en fonction de son système de représentation; d'autre part, il montre que les différentes phases de la modélisation empruntent différentes voies. En effet, la modélisation combine trois types de raisonnement : le raisonnement analogique, le raisonnement hypothético-déductif et le raisonnement inductif.

Concrètement, à partir de notre modèle de référence, nous ferons des inférences et des projections sur notre objet d'étude (induction), ce qui nous permettra de recueillir des données qui seront traitées (description) et deviendront partie de notre modèle. Ce dernier, se construisant, questionnera notre champ théorique (axiomatisation) à partir duquel nous tenterons de saisir d'autres aspects de notre objet en faisant un certain nombre d'hypothèses concernant ses propriétés structurelles (ses composants) et fonctionnelles (son comportement); c'est la démarche hypothético-déductive

(Meftouh, 1984 : 119). Bref des phases de formalisation suivent et précèdent des phases d'observation-expérimentation.

Berbaum (1982 : 64) précise que cette démarche n'est pas radicalement différente de la démarche hypothético-déductive qui peut se ramener au cycle : questionnement, hypothèse, expérience et déduction. Ce qui l'est, c'est le mouvement spiral de cette démarche ainsi que la place explicite qu'y joue le chercheur.

Ainsi, notre projet a-t-il deux défis à relever : d'une part, il devra modéliser cet objet conceptuel qu'est le discours argumentatif, d'autre part, il devra produire une méthode particulière de modélisation et, autant que faire se peut, l'objectiver assez pour la décrire.

Figure 2

Le paradigme systémique (Le Moigne, 1977 : 34)

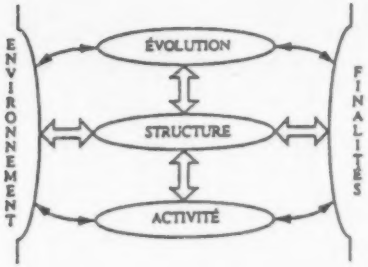
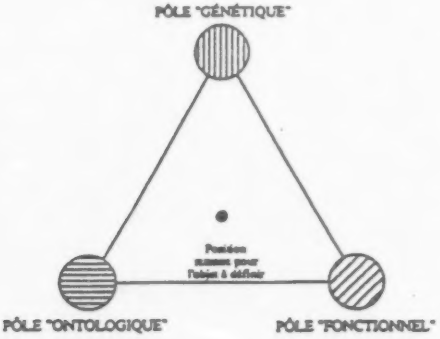


Figure 3

Le triangle systémique et la position de notre objet (d'après Le Moigne, 1977 : 39)



DEUXIÈME PARTIE

UN MODÈLE POUR UNE DIDACTIQUE DU DISCOURS ARGUMENTATIF ÉCRIT

INTRODUCTION DE LA DEUXIÈME PARTIE

> *La modélisation systémique fonde son originalité sur sa capacité à respecter cette dialectique constitutive de toute complexité : devenir en fonctionnant et fonctionner en devenant, en maintenant son identité.*
>
> (Le Moigne, 1977/1984 : 17)

Modéliser un objet, c'est le représenter comme un objet actif, structuré et évoluant dans un environnement par rapport à des finalités. Cette conception de la modélisation provient du paradigme systémique et peut être représentée par le schéma de Le Moigne (1977 : 34)[1] reproduit à la fin du chapitre VII (Figure 2).

Dans cette partie consacrée à la modélisation, nous élaborerons successivement la représentation des dimensions structurelle (ce qu'est l'objet), dynamique (ce que fait l'objet) et évolutive (ce que devient l'objet) du discours argumentatif écrit, à partir d'une position que nous allons préciser. Mais avant d'entreprendre la modélisation, nous devons situer le système dans son environnement, car, dans tout système ouvert, l'objet est ouvert sur son environnement.

Pour cela, nous ferons appel à la notion de représentation dont nous reconnaissons «l'exceptionnelle multivalence» mettant en scène «à la fois le représentant et le représenté [...]» (Le Moigne (1977/1984 : 266). À la suite de Le Moigne, nous définirons les **représentations** comme «des modèles de phénomènes perçus ou conçus dans le temps et dans l'espace» (p. 266).

La notion de représentation cognitive telle que développée par l'école de Neuchâtel permet de décrire les liens entre notre objet, dans ses trois dimensions, et son environnement, puisque les représentations cognitives sont une instance intermédiaire entre l'objet et son environnement (Apothéloz *et al.*, 1985). Le schéma ci-dessus mentionné indique que les rapports entre l'objet et l'environnement vont dans deux sens : de l'environnement à l'objet et de l'objet à l'environnement.

Dans le sens de l'environnement à l'objet, les représentations constituent le processus de construction et d'appréhension du monde à partir des informations fournies par l'environnement, l'extralangue, dont les deux dimensions essentielles sont la dimension référentielle et la dimension contextuelle. Ces représentations sont

1 Lorsque les références à Le Moigne correspondent à la version augmentée de l'ouvrage de 1977, elles sont indiquées (1977/1984).

cognitives, mais non encore langagières, ce sont des contenus de pensée. Elles ont un statut de «filtre interprétatif» (Apothéloz *et al.*, 1985 : 97). Les représentations cognitives opérant dans le sens de l'objet vers l'environnement sont le produit de cette construction du réel. Leur statut est alors celui de guide pour les conduites discursives.

> *Les représentations cognitives fonctionnement donc à la fois comme des processus d'assimilation des données et comme des processus homéostasiques [...] dans ses conduites discursives* (Apothéloz *et al.*, p. 97).

Peu importe le sens dans lequel elles opèrent, les représentations cognitives auraient quatre fonctions essentielles : représenter l'environnement, interpréter cet environnement, organiser les rapports entre l'objet et son environnement et enfin légitimer ces rapports (Apothéloz *et al.*, 1985, se référant à Godelier).

Dans les chapitres qui suivent, nous définirons notre objet par «triangulation systémique», principe qui opérationalise le paradigme systémique. Nous produirons successivement une définition ontologique cernant la dimension structurelle de l'objet, puis une définition fonctionnelle saisissant son activité et enfin, faute de pouvoir proposer une définition évolutive du discours argumentatif, nous regarderons comment ont évolué les représentations qui ont été proposées à différentes époques. Nous esquisserons en conclusion la dimension téléologique qui représente le projet du système modélisé.

L'épistémologie systémique reconnaît une place importante au modélisateur. Celui-ci doit définir le plus précisément possible son objectif et la position qu'il retient, dans le triangle systémique, pour l'objet à modéliser, car il y a bien des barycentres possibles. Il convient donc que le modélisateur localise «loyalement» le barycentre qu'il retient (Le Moigne, 1977 : 390). Conformément aux coordonnées de recherche qui nous servent de points d'appui, nous considérons que le point d'où l'objet sera défini ne peut pas se situer au centre du triangle, sa dimension évolutive ne sera pas cernée d'aussi près que les deux autres dimensions. Comme le montre la Figure 3 à la page 161, le barycentre de notre objet se trouve plus près de sa base, à équidistance des pôles ontologique et fonctionnel.

CHAPITRE VIII
LA DÉFINITION ONTOLOGIQUE DU DISCOURS ARGUMENTATIF

Introduction

Quels sont les éléments et les procédés qui font qu'un discours est perçu, interprété et défini ou typologisé comme un discours argumentatif ? Répondre à cette question, c'est trouver la configuration d'éléments spécifique à tous les discours argumentatifs écrits, indépendamment de leur extraordinaire diversité formelle et fonctionnelle en synchronie ou en diachronie. La systémique nous apprend que même si tout système existe et fonctionne dans le temps, il est tout de même possible d'assumer la dialectique du variant et de l'invariant pour proposer la représentation d'un système à un instant donné. Bref, on peut en saisir la structure. La métaphore de la radiographie illustre bien le travail du modélisateur lorsqu'il tente de représenter l'objet dans sa dimension structurelle. Une radiographie fait apparaître les composants de l'objet et la façon dont ils sont reliés.

Pourquoi avons-nous choisi de commencer à modéliser le discours argumentatif par sa dimension structurelle ? D'en proposer d'abord une définition ontologique (ce qu'il est) ? Peut-être faut-il y voir le poids de l'héritage de la culture cartésienne qui pèse autant sur nous que sur nos théories de référence ? De plus, nous admettons que l'aspect structuré de notre objet nous a semblé plus facile à décrire et surtout plus aisé à communiquer que la dimension dynamique du modèle, par exemple, qui se compose de processus interactifs et intègre des facettes fortement imbriquées. Mais il y a plus, c'est à travers la dimension structurelle de notre objet que nous est apparu l'essentiel de sa réalisation, de ce qu'il fait. La dimension structurelle est donc pour nous une porte d'entrée pour saisir les définitions fonctionnelle et évolutive de l'objet. De toutes façons, rien n'empêche a priori de commencer par ce pôle, ni même de le privilégier par rapport à un autre, l'essentiel étant de localiser le barycentre d'où l'objet est défini, ce que nous avons fait.

Néanmoins, nous devons être vigilante et avoir sans cesse à l'esprit que le tout est plus que la somme des parties et que la définition que nous construisons dans ce chapitre n'est qu'une partie «insérée, immergée, active dans un plus grand tout» (Le Moigne, 1977 : 15), lui-même en constante évolution. La dimension structurelle du modèle concerne l'organisation de ses éléments dans un espace-temps; aussi la définition ontologique court-elle le risque de représenter l'objet hors de l'histoire. Consciente de ces limites, nous tentons de saisir une dimension de notre objet à un moment donné de

son évolution, tout en le percevant globalement selon le précepte systémique du globalisme, sachant que nous ne l'interpréterons non pas seulement en lui-même mais par son comportement conformément au précepte téléologique.

Dans cette entreprise, la notion d'organisation est cruciale puisqu'elle permet d'enrichir la notion de structure qui ne se limite plus alors à l'invariant formel d'un système. «L'organisation lie de façon interrelationnelle des éléments [...] qui dès lors deviennent les composants d'un tout» (Morin, 1977 : 103-104). Nous appelons **composants**, les éléments d'un système qui sont reliés entre eux par un certain nombre de relations. Décrire la structure d'un système revient donc à identifier ses composants et leurs relations, du moins ceux qui nous apparaissent pertinents étant entendu que nous excluons l'illusoire prétention à un recensement exhaustif. Les préceptes systémiques de pertinence et d'agrégativité prennent ici tout leur sens.

Dans ce chapitre, nous présentons d'abord les différents composants du discours argumentatif écrit que nous avons sélectionnés, puis regroupés en quatre classes : celle des composants communicationnels, celle des composants énonciatifs, celle des composants textuels, et enfin celle des composants argumentatifs. Nous esquissons ensuite le type de relations qui existent entre certains composants, pour enfin définir l'organisation de ces interrelations dans l'économie générale de la dimension structurelle du modèle.

Le lecteur familier avec la terminologie de la systémique sera étonné de ne pas la retrouver dans cette étude. Nous avons en effet évité le plus possible le recours au vocabulaire technique généralement utilisé en systémique (intrant, extrant, processeur, etc.). Nous avons plutôt choisi d'utiliser le vocabulaire courant afin de faciliter la lecture et d'alléger le texte. Nous nous sentons autorisée de procéder ainsi étant donné que notre objectif n'est pas d'élaborer un modèle systémique formel, mais plutôt de nous inspirer de la systémique comme épistémologie et comme méthodologie pour proposer une représentation valide du discours argumentatif écrit à des fins didactiques.

VIII.1 Les composants communicationnels

Tout discours constitue une activité humaine de communication qui fait intervenir, outre le langage, des paramètres physiques et sociaux. Le discours se déroule dans une zone de coopération sociale entre des personnes, à un moment, dans un lieu et en fonction d'un but déterminés. Ces paramètres concrets et extralinguistiques à la base de toute communication verbale constituent ce que nous nommons les **composants communicationnels** du discours. Nous les reprenons un à un pour les définir et préciser les raisons de ces choix.

VIII.1.1 L'auteur empirique

La plupart des discours argumentatifs écrits sont signés. Cette signature désigne leur auteur empirique (singulier ou collectif) qui est, pour le lecteur de ce discours, une personne connue ou connaissable. À son nom sont associés un sexe, un âge, une profession, une appartenance sociale (entre autres le rôle que joue cette personne dans certaines institutions), une position idéologique, ainsi que éventuellement une foule d'autres traits distinctifs. Souvent même, dans les grands médias écrits, la photographie du visage de l'auteur vient le rendre encore plus vivant et singulier. D'autres discours, par contre, en vertu de certaines conventions, ne sont pas signés, c'est le cas des messages publicitaires et de nombre de textes diffusés par les médias d'information, entre autres.

Quoi qu'il en soit, signé ou pas, un discours émane toujours d'une personne physique et psychologique, à la fois singulière et sociale ou d'un groupe de personnes. La personne individuelle (ou collective) responsable de la production concrète du discours (écrit), nous la nommons, **l'auteur empirique**[1]. Nous en faisons le premier composant communicationnel du discours argumentatif écrit. Dans la communication, l'auteur empirique vise un destinataire, un auditoire ou un lecteur.

VIII.1.2 L'auditoire et le lecteur empirique

Tenir compte de son auditoire est la règle d'or de la rhétorique qui a élaboré des typologies d'auditoires s'apparentant à des traités de psychologie et de sociologie. Aristote, on s'en souviendra, a déterminé trois genres oratoires parce que selon lui il y a trois sortes d'auditoire. Il a d'ailleurs consacré une grande partie du Livre II de la *Rhétorique* à la psychologie des auditeurs. Chez Aristote, la notion d'auditoire est une notion empirique alors que chez Perelman et Olbrechts-Tyteca, il s'agit d'une construction de l'orateur. La notion empirique d'auditoire pourrait bien constituer un composant communicationnel. Nous lui préférons cependant celle de lecteur empirique, pendant de celle d'auteur empirique et plus approprié à l'écrit.

Nous appelons **lecteur empirique**, celui qui perçoit le discours (écrit), qui est susceptible d'y répondre, de le continuer, de le prendre en charge. Le lecteur empirique constitue notre deuxième composant communicationnel[2]. Cependant, on se souviendra que, selon les théories pragmatiques de la réception, en particulier celle

---

1 Il faut toutefois nuancer cette conception de la responsabilité. L'auteur empirique n'est responsable du discours que dans la mesure où il l'assume à partir d'une position sociale. Il faudrait le penser comme une représentation sociale, une «place sociale» (Bronckart et coll., 1985 : 32). L'auteur participe de sa classe, de sa société, de son époque à travers sa culture.

2 Afin d'alléger le texte, quand il n'y aura pas d'ambiguïté possible, nous l'appellerons tout simplement le lecteur. Nous ferons de même avec la notion d'auteur empirique.

d'Eco[1], ce n'est pas lecteur empirique, mais le lecteur modèle, présent dans le discours, qui l'actualise. Nous retrouverons cette notion essentielle de lecteur modèle dans une autre classe des composants. Quant à la notion perelmanienne d'auditoire, nous l'examinerons lorsque nous examinerons notre deuxième classe de composants, celle des composants énonciatifs.

VIII.1.3 Le contexte spatio-temporel et le lieu social

La communication verbale est inséparable d'un lieu et d'un temps que nous appelons le **contexte spatio-temporel** de la communication. Aristote avait bien vu que la valeur persuasive d'un discours ne dépendait pas seulement de l'orateur, de l'auditoire ou de l'argument mais de la situation temporelle dans laquelle il se déroule, plaçant l'auditeur tantôt dans une situation de juge, tantôt de décideur, tantôt de spectateur. Toute conduite verbale est ancrée dans le temps et dans l'espace. Le contexte spatio-temporel constitue donc un composant communicationnel de tout discours. Cependant son rôle varie selon les discours. Le facteur temporel est appelé à jouer un rôle fondamental dans le discours argumentatif étant donné qu'il s'appuie essentiellement sur la *doxa* qui, elle, est déterminée historiquement.

De plus, dans la perspective de l'interactionisme social (en particulier celui de Vygotsky et de Bakhtine), nous concevons l'activité discursive comme le cadre qui organise et contrôle les interactions des humains entre eux et avec le milieu (Bronckart et coll., 1985 : 31). Elle s'inscrit dans (et définit à la fois) le lieu social de production du discours. Le lieu du discours (institution, appareil idéologique) est un lieu social. C'est pourquoi il constitue un foyer classificatoire important dans nombre de typologies, comme l'ont montré Schneuwly et Petitjean[2]. Les discours argumentatifs ont souvent été typologisés à partir de leur origine institutionnelle : discours judiciaires, religieux, politiques, publicitaires, journalistiques, scientifiques, etc. Cependant, si, en effet, toutes les institutions sociales produisent des discours argumentatifs, il y a aussi des lieux de pratiques langagières moins institutionnels qui en produisent (commerces, terrains de jeux, etc.).

Aussi la notion d'institution nous semble-t-elle trop étroite pour désigner l'ensemble des facteurs de nature sociale où s'inscrit et que définit le discours. Nous lui préférons cette notion de **«lieu social»** définie par Bronckart et coll. (1985 : 33) comme «la zone de coopération dans laquelle se déroule, (et à laquelle s'insère) l'activité langagière»[3]. Schneuwly (1985 : 119) a souligné que certains lieux sociaux sont particulièrement complexes, ils répondent à des fonctions partiellement contradictoires

1 Voir la section VI.7 pour une présentation de la théorie de la réception chez Eco.
2 Voir la section V.2.
3 Bronckart et coll. (1985) propose une liste de onze valeurs pour le paramètre lieu social.

(pensons à la presse, à l'appareil scolaire) et ils sont traversés par de nombreuses stratifications, sociales, socioculturelles, géographiques, etc. Conséquemment, cette notion ne doit donc pas être utilisée de façon mécanique.

VIII.1.4 Le but du discours

Un discours argumentatif n'est pas seulement un ensemble de propos (de jugements) «mais se donne comme un acte par lequel l'énonciateur [l'auteur empirique] s'engage [...], cherche à influencer l'auditoire en fonction du but qu'il se donne» (Angenot, 1982 : 70). Le but de la conduite langagière constitue bien un autre composant communicationnel modulant le discours argumentatif. Bronckart et coll. (1985 : 32) définissent le **but** comme l'effet spécifique que vise une conduite langagière ou encore la projection de l'effet escompté sur ce qu'ils appellent le coproducteur, que nous nommons lecteur empirique. Nous avons posé que le but du discours argumentatif est d'agir sur les comportements, ou sur les croyances, ou encore sur les savoirs (ou sur deux ou trois de ces possibilités à la fois) d'un sujet plus ou moins concret.

Lors de notre examen des définitions canoniques du discours argumentatif, nous avons montré, que pour Perelman et Olbrechts-Tyteca et pour Grize, le discours argumentatif est d'abord défini par son but. Ce dernier correspond à un macro-acte de langage tel que forcer l'adhésion, influencer, persuader, convaincre, etc. Nous avions alors soulevé que ce seul critère était insuffisant pour définir une classe de discours compte tenu, entre autres, du fait qu'il est nécessaire de distinguer entre les discours qui résultent d'un macro-acte de langage direct et ceux qui sont accomplis indirectement. Un but particulier, par exemple inciter à agir d'une certaine façon, ne se traduit pas nécessairement par une forme textuelle spécifique. Pour inciter quelqu'un à poser une action, par exemple lire tel article, je peux utiliser différents actes de langage et organiser mon discours dans une forme globalement argumentative, narrative, explicative, descriptive ou injonctive.

En disant cela, nous critiquions les typologies communicationnelles (celles de Britton *et al.*, 1977; Halliday, 1977; Valiquette, 1979) qui classent les discours en prenant comme critère déterminant le but de la conduite langagière, appelé aussi l'«intention de communication», postulant que les caractères formels du discours dépendent de la fonction du langage actualisée par le discours. La typologie de Valiquette, par exemple, définit un type de texte à partir de la fonction persuasive, cette dernière étant une expression de la fonction conative définie par Jakobson. Or, pour persuader quelqu'un de faire quelque chose, le langage offre bien des ressources qui se combinent en différents types de discours. Le but de la conduite langagière est donc un paramètre parmi d'autres.

Au total, nous avons sélectionné cinq composants communicationnels structurant le discours argumentatif (écrit) : l'auteur empirique, le lecteur empirique, le contexte spatio-temporel, le lieu social et le but. Nous passons à la seconde classe, celle des composants énonciatifs qui relève d'un autre niveau.

VIII.2 Les composants énonciatifs

Les représentations et les théories du discours argumentatifs, de la rhétorique à la linguistique pragmatique en passant par la psycholinguistique et les travaux relevant de l'analyse du discours, ont en commun d'accorder une grande importance à l'énonciation. S'il est généralement admis que le contexte d'énonciation exerce une influence significative sur la production, la réception et le fonctionnement des discours, les théoriciens sont loin de s'entendre sur les paramètres qui constituent le cadre énonciatif et bien des divergences subsistent quant à la perspective à adopter pour circonscrire le phénomène et en faire un objet d'étude, comme l'a montré Kerbrat-Orecchioni (1980).

Nous partons de ce que nous avons appelé, au chapitre III, notre point de vue énonciatif qui adopte une perspective «étendue» de l'énonciation. C'est-à-dire que, pour nous, relèvent de l'énonciation les rapports entre l'énoncé et les différents éléments de l'énonciation, cette notion étant entendue dans son sens originel et restreint, celui de Benveniste. Ces éléments du cadre énonciatif, nous les avons justement appelés des composants communicationnels, et non énonciatifs, afin de bien nous démarquer de la perspective restreinte de l'énonciation. Nous identifions donc maintenant une deuxième classe de composants que nous appelons **composants énonciatifs** parce qu'ils trouvent ancrage dans l'énoncé.

Cette classe comprend quatre composants. Il y a d'abord les êtres du discours, c'est-à-dire ceux qui «parlent» dans le discours et dont le discours construit l'image. Ce sont des êtres de discours en ce sens qu'ils n'existent que dans et par le discours où ils occupent des positions et jouent un ou des rôle(s). De plus, tout discours active une finalité, qui correspond plus ou moins, comme on le verra, au but de la conduite langagière. Nous appelons cette finalité l'**intention** du discours. Enfin, le discours parle toujours d'une façon ou d'une autre de l'univers référentiel qu'il thématise. Le thème du discours sera le dernier composant énonciatif.

VIII.2.1 Qui «parle» dans le discours?

Si les informations apportées par la signature peuvent aider ceux et celles qui prennent connaissance du discours à faire les inférences judicieuses qui les guideront dans leur démarche de réception du discours, l'ignorance de l'auteur empirique ne

représente pas, pour autant, un handicap pour l'interprétation du discours[1]. En effet, le discours désigne, toujours d'une façon ou d'une autre (selon des modes et des degrés divers), celui ou celle qui en est le responsable; c'est un principe de base de la linguistique de l'énonciation. Tous les discours, et les discours argumentatifs plus que tous autres, révèlent l'être de discours qui prend en charge la conclusion et qui assume la stratégie discursive pour la faire admettre. Eco (1985) propose la notion d'auteur modèle (à laquelle est corrélée celle de lecteur modèle) afin qu'on distingue les responsables de la stratégie textuelle, telle qu'elle apparaît dans le discours, des protagonistes de la communication (l'auteur et le lecteur empiriques).

Cet être responsable du discours, à la suite d'Eco, nous choisissons de l'appeler **l'auteur modèle**[2]. Cette distinction est capitale car elle met en évidence la nécessité d'une lecture des discours en termes de stratégie discursive décelable à travers des indices topographiques, textuels et discursifs plutôt qu'à partir d'informations extralinguistiques liées à la situation concrète de la communication. Cependant, le poids de ces dernières et, pour un lecteur empirique non expert, la réelle difficulté de construire l'image de l'auteur modèle font que le lecteur empirique (et en bonne partie la critique littéraire et l'explication de textes scolaires traditionnelles) a tendance à associer l'auteur modèle et l'auteur empirique. Tout discours est alors considéré comme l'actualisation des intentions avouées de l'auteur empirique plutôt que celle des intentions virtuelles contenues dans les énoncés[3]. Pourtant, il est raisonnable de penser qu'un certain nombre d'intentions décelables dans le discours échappent à l'auteur empirique et permettent de construire une image de l'auteur modèle différente de celle de l'auteur empirique.

Plus que l'auteur empirique, c'est l'auteur m[illegible].e qui intéresse la didactique de la production et de la réception des discours (écrits), dans une perspective énonciative. Benveniste (1970 : 14) remarquait que «le locuteur s'approprie l'appareil formel de la langue et il énonce sa position de locuteur par des indices spécifiques, (traits sémantiques et morphologiques) d'une part, et au moyen de procédés accessoires, de

1 Une nuance toutefois, s'il n'est pas fondamental de connaître qui parle, il est essentiel de pouvoir dater au moins approximativement le discours. On n'interprétera pas de la même façon un discours du XVIIe siècle ou même de 1949 qu'un discours produit dans les jours ou années passées, ne serait-ce que pour des questions de lexique, de conventions rhétoriques et de présupposés discursifs. En effet certains savoirs relevant de la compétence encyclopédique et idéologique viennent étayer les inférences, sans eux elles sont impossibles.

2 Cette notion correspond à celle de locuteur chez Ducrot.

3 Cette confusion est présente dans le programme du MEQ qui pose comme objectif terminal d'apprentissage : «L'élève sera capable de : - identifier l'intention de l'émetteur; juger si l'éditorial ou l'article l'informe clairement sur les opinions de l'éditorialiste ou du critique...»; ce qui se traduit dans les manuels par des questions du genre : «Quelle te semble être l'intention de Jean Basile dans cet article ?» (tiré du manuel de 5e secondaire *Sur la sellette*, Montréal, HRW, Collection Au-delà des mots, p. 29) ou encore «Quelle phrase du 7e paragraphe révèle la position de Michel Roy à la place de M. Bouchard ?» (tiré de *Lire le monde, Stratégies. Perspectives 5e*, Montréal, CEC, p. 28).

l'autre». Vignaux (1973 : 1 39) distingue, dans la formulation d'un jugement, trois cas de figures selon les positions possibles de l'énonciateur (E) vis-à-vis des contenus de son discours (R) et de l'allocutaire (A). Dans le troisième cas de figure, l'allocutaire est absent de l'énoncé et l'énonciateur s'efface totalement. C'est le cas d'un traité de géométrie, par exemple; seul est présenté le référent : «soit un objet...». Dans les deux premiers cas de figures, l'énonciateur s'approprie l'énoncé avec la différence que, dans le premier, il exige de plus de l'allocutaire de le prendre en considération : «je vous demande de considérer que...». Dans le second cas l'énonciateur ne se réfère qu'au contenu de son discours : «je considère que...».

Dans le cas du discours argumentatif, dans la mesure où il contient toujours un aspect agonique, plus ou moins explicite, le positionnement de l'auteur aura tendance à être intensément signalé, remarque Angenot (1982 : 71). De plus, l'auteur modèle n'hésitera pas à mettre en scène d'autres voix que la sienne, certaines renforçant son dire, d'autres s'y opposant. Il est le maître-d'oeuvre de la polyphonie du discours et ses ressources sont nombreuses, comme Ducrot nous l'a montré[1].

En effet, l'auteur modèle peut rapporter les paroles d'un ou de plusieurs autres locuteur(s), ces derniers seront appelés locuteurs secondaires et seront désignés par l (l_1, l_2...). Les citations ou les propos rapportés explicitement en style direct ou indirect sont attribuables à un ou à plusieurs locuteur(s) secondaire(s) dans le discours à qui l'auteur modèle attribue un rôle dans son argumentation. Le locuteur secondaire n'est pas nécessairement une personne précise, un autre producteur empirique de discours, il peut être défini par une locution comme «certains disent que...», précédant le discours rapporté.

De plus, Ducrot a montré la pertinence de distinguer une instance (l') relevant de l'auteur modèle (qu'il nomme locuteur et qu'il désigne par L), mais s'en distinguant, pour décrire certains phénomènes rhétoriques dont l'*ethos* et l'ironie[2]. Rappelons que pour Ducrot, si L désigne le locuteur en tant que tel, c'est-à-dire en tant que responsable du discours et considéré uniquement en tant qu'il a cette propriété, l' correspond à la personne «complète», au «locuteur en tant qu'être au monde» (Ducrot, 1984 : 199) qui possède, entre autres propriétés, celle d'être à l'origine de l'énoncé, mais aussi d'autres caractéristiques intellectuelles, morales, psychologiques, etc. que L peut faire intervenir dans son discours. Ce locuteur en tant qu'être au monde est plus proche de ce que nous nommons l'auteur empirique, mais c'est aussi un être de discours.

1 Voir la section VI.5.2 pour une présentation de la théorie polyphonique de l'énonciation de Ducrot.

2 Nous examinerons le rôle polyphonique de l'ironie dans le chapitre suivant.

L'auteur modèle ne se contente pas de faire intervenir explicitement d'autres locuteurs dans son discours, assertant ainsi un discours second, il met en scène différents énonciateurs, voix responsables de certains énoncés, sans que leurs paroles soient rapportées explicitement. Ces voix expriment un point de vue particulier sur l'objet du discours; l'auteur fait allusion à un ou à plusieurs discours second(s). Ayant recours à la métaphore du théâtre, Ducrot suggère que l'auteur modèle est comme le dramaturge : il met en scène différents personnages (et discours) appelés énonciateurs. Certains indices permettent d'associer un énoncé à un énonciateur particulier (par exemple un emploi lexical particulier), mais ce n'est pas toujours le cas. Ce sera alors le co-texte ou le contexte qui guidera l'interprétation. De plus, rappelons que plusieurs énonciateurs peuvent intervenir dans le même énoncé comme c'est le cas dans la négation descriptive. C'est l'orchestration de toutes ces voix[1] - auteur modèle, locuteur(s) et énonciateur(s) - qui constitue la polyphonie du discours. Bakhtine (1978) a montré que certains discours, en particulier les discours rhétoriques, se présentent comme bivocaux, mais sont en fait monologiques : la voix de l'auteur domine toutes les autres.

De toutes ces voix, lesquelles constituent des composants énonciatifs de la structure du discours argumentatif ? Le premier composant énonciatif, c'est l'instance qui se pose dans le discours et qui l'assume. Nous avons choisi de l'appeler «l'auteur modèle» plutôt que «locuteur» (Ducrot), parce que cette notion d'auteur modèle fait un contrepoids à la notion d'auteur empirique dont la présence est envahissante dans la culture scolaire. Quant aux autres voix mentionnées, elles n'ont aucune autonomie, elles ne sont que des êtres de discours faisant potentiellement partie de la stratégie énonciative de l'auteur modèle qui opte pour une écriture plus ou moins polyphonique, nous ne les considérons donc pas comme des composants énonciatifs. Cela ne veut pas dire cependant qu'elles ne soient pas importantes, nous verrons leur rôle en traitant de la polyphonie comme dynamique discursive, lorsque nous élaborerons la définition fonctionnelle de notre objet, dans le chapitre suivant.

VIII.2.2 À qui «parle» le discours ?

Dès qu'un auteur énonce un discours, «il implante l'autre en face de lui, quel que soit le degré de présence qu'il attribue à cet autre» (Benveniste, 1970 : 14). Voilà bien le constat fait par Bakhtine dans les années trente, repris, depuis, par la linguistique de l'énonciation et par la pragmatique textuelle. Tout discours est donc biface en ce qu'il exige pour se réaliser la double présence d'un auteur modèle et, de ce que nous appelons, à la suite d'Eco, un **lecteur modèle**. Tout discours construit l'image

1 Nous préférons la métaphore musicale de Bakhtine.

de celui que vise sa stratégie discursive, son lecteur modèle, partenaire désigné et nécessaire de l'auteur modèle. Précisons qu'il peut être unique comme multiple, fictif ou réel.

D'après Ducrot (Ducrot *et alii.*, 1980 : 38-39), le discours peut même construire simultanément ou successivement plusieurs lecteurs modèles (qu'il appelle destinataires par opposition aux allocutaires). Il donne en exemple cet énoncé fictif d'un ministre de l'Intérieur déclarant suite à des troubles : *L'ordre sera maintenu coûte que coûte*. En disant cela, le ministre fait au moins deux actes illocutoires. D'une part il prend un engagement, d'autre part il fait une menace. Son discours se donne simultanément deux catégories de lecteurs modèles, d'un côté les bons citoyens qu'il veut réconforter, de l'autre les fauteurs de troubles à qui il brandit la menace d'une riposte. Ainsi, un même énoncé pourrait viser différents lecteurs modèles permettant ainsi différentes lectures. Précisons qu'il n'est pas évident qu'Eco souscrirait à cette description. En effet, dans la théorie d'Eco, s'il peut y avoir plusieurs types de lecteurs empiriques, le discours ne prévoit qu'un lecteur modèle.

Cette distinction entre le lecteur modèle et le lecteur empirique est manifeste dans le cas du courrier des lecteurs d'un journal. Même si l'adresse et l'appel spécifient la personne concrète à qui la lettre est destinée, par exemple un ministre, l'auteur modèle ne construit pas nécessairement son discours en le prenant comme lecteur modèle. Selon Chabrol (cité par Kerbrat-Orecchioni, 1980 : 25), la journaliste responsable de la chronique «Courrier des lectrices», par exemple, s'adresse à la «lectrice idéale» plus qu'à la correspondante réelle dans ses réponses à ses lectrices. La publicité connaît aussi cette distinction. Par exemple, compte tenu des lois concernant la publicité s'adressant virtuellement aux enfants, elle construit un message pour son public-cible (lecteur modèle qui sont les enfants) en utilisant un autre public (lecteur empirique) qui sont des adultes.

Nous sélectionnons donc cette notion de lecteur modèle corrélée à celle d'auteur modèle. Le lecteur modèle est l'être de discours prévu par la stratégie discursive, c'est le partenaire de la situation d'interlocution construit dans et par le discours. Il influence directement la production du discours, certains chercheurs en parlent comme d'un coproducteur.

Par ailleurs, les recherches en psychologie du langage recensées par Coirier *et al.* (1990) ont soulevé l'importance de la représentation dans et par le discours de la situation d'interlocution. Celle-ci constitue-elle un composant énonciatif du discours argumentatif ? Nous ne le pensons pas. Dans la mesure où la situation d'interlocution renvoie à l'expression par et dans le discours des rôles énonciatifs et des «places sociales» (statuts, rapport de forces, etc.), nous considérons qu'elle est incluse par

certains aspects dans le couple auteur modèle/lecteur empirique et par d'autres dans le couple auteur/lecteur modèle. Nous n'en ferons pas un composant énonciatif distinct.

Enfin, nous avons signalé que nous devions examiner la notion d'auditoire telle que développée par Perelman et Olbrechts-Tyteca (1958/1988). Dans leur *Traité*, Perelman et Olbrechts-Tyteca ne font pas de distinction entre les lecteurs modèle et empirique. Ces deux instances sont fondues dans la notion d'auditoire conçue comme une construction de l'argumentateur à partir de ce qu'il connaît de la réalité empirique et de ses objectifs persuasifs. Pour ces auteurs, la norme de l'argumentation est constituée par l'auditoire universel, synonyme d'un auditoire constitué d'êtres raisonnables (on serait tenté de dire rationalistes) dans la mesure où la raison constitue le principe régulateur du discours. Faut-il considérer alors que cette notion d'auditoire universel représente «l'idéal argumentatif», ou un «principe de dépassement» comme le fait Reboul (1991 : 101-102) ? Conscients de déterminants socioculturels, Perelman et Olbrechts-Tyteca précisent que la conception de l'auditoire universel varie selon les époques, les sociétés, les cultures. Cependant ils postulent qu'il est possible pour les esprits les plus droits et raisonnables de se construire une image de l'auditoire universel d'une époque et d'une société données. Soit, mais alors, il s'agit d'une représentation doxologique, issue du conformisme social, intellectuel et moral d'un groupe particulier d'«esprits». C'est donc essentiellement un produit idéologique, ou, pour reprendre le mot d'Angenot, une «fiction» (1982 : 146). Pour cette raison, mais aussi parce qu'elle confond ce que nous tenons à distinguer, la situation concrète d'énonciation et sa représentation par le discours, nous ne retenons pas cette notion comme composant structurel de notre modèle.

Perelman et Olbrechts-Tyteca (1958/1988) constituaient aussi le sujet de la délibération intime en un auditoire spécifique, bien qu'ils concédaient que cet auditoire était souvent semblable à celui composé d'autrui. C'est ce que soutenait Bakhtine pour qui le dialogue intérieur devait être considéré comme un dialogue avec autrui. Les discours les plus intimes sont «traversés par les évaluations d'un auditeur virtuel, d'un auditoire potentiel»; en ce sens ils sont dialogiques, disait-il (*in* Todorov, 1981 : 294). Aussi il nous semblerait redondant de retenir le sujet qui monologue intérieurement comme un composant énonciatif distinct.

VIII.2.3 Que vise le discours ?

Nous avons affirmé que toute communication répond à un but, mais il faut ajouter que le but poursuivi par l'auteur n'est pas nécessairement lisible à la surface du discours ou encore qu'il est possible que le discours ne corresponde pas au but déclaré, soit que l'auteur modèle déploie mal sa stratégie discursive visant à l'atteindre, soit que le lecteur ne corresponde pas au lecteur modèle prévu par le texte, soit encore que ce but

se soit modifié au fil du texte, par l'astuce ou par l'incompétence de l'auteur, avec ou sans la complicité son lecteur. À cette notion de but, il faut donc ajouter une notion relevant de l'instance discursive, nous l'appelons, à la suite d'Eco (1985), l'intention du discours. Par **intention** du discours, nous entendons la finalité de toute stratégie discursive telle qu'elle se manifeste dans le discours lui-même. Soulignons que cette notion correspond à la notion sociocritique et sémiologique d'intentionalité (Angenot, 1979 : 110).

Pour arriver à ses fins, pour réaliser son intention, le discours argumentatif, comme tout discours, active une stratégie. La notion de stratégie discursive est utilisée en analyse du discours et de plus en plus en didactique du français, mais elle est rarement définie. Nous appelons **stratégie discursive** l'ensemble finalisé de moyens, mis en oeuvre par l'auteur modèle, et actualisé dans et par le discours. Le recours aux figures, au métalangage (définition, périphrase), aux mécanismes de l'implicite, aux glissements de sens sont quelques uns des moyens qui structurent et rendent opérante la stratégie discursive, qui est un sous-composant de l'intention du discours.

Dans la stratégie discursive, nous pouvons isoler un sous-ensemble de moyens que nous nommons **stratégie énonciative**. Elle concerne les possibilités de positions de l'auteur modèle et des voix qu'il met en scène dans le champ des énoncés possibles. L'orchestration polyphonique est la pièce-maîtresse de la stratégie énonciative. Nous reviendrons sur ces deux notions lorsque nous traitrons de la dynamique du discours argumentatif dans le chapitre suivant.

VIII.2.4 De quoi «parle» le discours ?

Le discours traite du monde, de celui des idées, des émotions, des faits. Il agit sur ce monde dans lequel il s'insère et dont il parle à sa manière. L'univers référentiel est thématisé en unités de contenus qui renvoient chacune à une catégorie sémantique que nous appellerons **thème**. On se souviendra que des études psycholinguistiques dont celle d'Espéret *et al.* (1987) ont montré que le thème principal du discours (qu'on appelle parfois l'hyperthème) influence les opérations d'implication du locuteur (synonyme d'auteur empirique). L'étude d'Espéret *et al.* (1987) distinguait deux types de discours, l'un appelé formel parce que le thème principal du discours était de type formel, par exemple, la mesure de la conservation du volume, et l'autre, appelé naturel à cause du thème constitué par une question d'opinion. La notion de thème (nous pourrons utiliser aussi ses variantes : hyperthème, sous-thème), constitue un composant énonciatif du discours. Nous préférons cette notion de thème à celle de référent, conservant cette dernière pour désigner les contenus non langagiers de l'univers référentiel.

Soulignons dès maintenant que le discours argumentatif se construit autour d'un ou de plusieurs thèmes, mais que ces derniers constituent toujours, dans des formes extrêmement diverses, des réponses à une *questio*. Cette particularité du thème du discours argumentatif sera examinée lorsque nous examinerons son fonctionnement (chapitre IX).

Nous avons parcouru notre objet à partir d'un point de vue énonciatif «étendu», nous avons relevé ses composants énonciatifs : l'auteur modèle, le lecteur modèle, l'intention du discours et le thème. Nous abordons maintenant la troisième classe de composants, celle des composants textuels.

VIII.3 Les composants textuels

Le discours argumentatif, comme tout type de discours, possède une organisation interne qui hiérarchise ses éléments (ses énoncés) en différents plans et assure sa cohérence. Nous avons postulé que le discours argumentatif possède des propriétés textuelles propres, une superstructure prototypique qui constitue en quelque sorte sa macrosyntaxe. Par **superstructure prototypique**, nous entendons la «forme globale d'un discours définie en termes de catégories schématiques» (van Dijk, 1981 : 26)[1]. Ce postulat est pertinent étant donné son intérêt didactique, éprouvé entre autres par Brassart (1987) et par Dolz *et al.* (1991). Nous appelons **composants textuels** les éléments constitutifs de la superstructure prototypique du discours argumentatif, considéré dans sa dimension textuelle. Nous avons déjà examiné deux propositions de superstructure argumentative, celle d'Adam (1985, 1987b) et celle de Toulmin (1958/1969). Reprenons-les afin de sélectionner les composants textuels du discours argumentatif.

Dans le cadre de la linguistique textuelle, on se souviendra qu'Adam, à la suite de Werlich et de van Dijk (1980, 1981), a envisagé l'hypothèse d'une superstructure argumentative dans les textes ou plus exactement dans les séquences textuelles qui accomplissent un macro-acte de langage d'argumentation[2]. Rappelons que pour Adam (1985, 1987b) la superstructure argumentative correspond au parcours théorique : **thèse antérieure** (implicite) ---> **prémisse** ---> **arguments** ---> **conclusion** (nouvelle thèse). Cependant deux des «catégories» constitutives de la superstructure proposée par Adam, celle de thèse antérieure et celle de prémisse, ne nous satisfont pas totalement.

---

1 Rappelons que, compte tenu des objectifs que nous poursuivons, nous avons délibérément choisi de parler en termes de discours plutôt qu'en termes de séquence textuelle (Adam). Selon notre définition provisoire, le discours argumentatif est un discours dont la textualité présente une dominance de séquences textuelles argumentatives.

2 Ce qu'Adam (et van Dijk) nomme superstructure correspond à ce que d'autres auteurs nomment (proto)type textuel (Werlich) ou encore schéma textuel prototypique (voir Brassart, 1990a : 32).

D'une part, la notion de thèse antérieure est ambigüe. Chez Sprenger-Charolles (1980 : 77), à qui Adam se réfère, elle renvoie à un autre discours (que l'argumentateur tente de réfuter ou de renforcer), alors que chez Adam (1981 : 96) elle correspond plutôt à des présupposés du discours, voire à des *topoi*. D'autre part, il est peu opératoire, voire contradictoire, de définir comme catégorie d'une superstructure un élément qui n'y est qu'à l'état virtuel, ou encore qui peut être absent de la surface du discours (implicite) dans la mesure où l'intérêt de l'hypothèse d'une superstructure textuelle est de définir le type, le nombre et le mode d'articulation des macropropositions qui la constituent (voir Roulet, 1991b : 119). Conséquemment, nous ne retiendrons pas cet élément de la superstructure d'Adam.

Que faire de la notion de prémisse ? Rappelons qu'elle est héritée de la logique formelle, et non de la rhétorique, et qu'elle est de plus en plus abandonnée par les théoriciens contemporains du discours argumentatif (voir Plantin, 1990). Dans une perspective discursive, cette proposition première à partir de laquelle on construit un raisonnement ou une argumentation est soit un argument, elle ne constitue donc pas une catégorie distincte, soit un *topos*, un présupposé discursif sous-jacent à un raisonnement argumentatif (enthymème). Nous ne voyons donc pas de raison de conserver cette notion de prémisse qui est réductible à une autre. De la superstructure argumentative d'Adam, il ne nous reste que les catégories d'argument et de conclusion.

Voyons maintenant le schéma de Toulmin dont nous avons dit qu'il pouvait servir à représenter les macropropositions du discours argumentatif[1]. On se souviendra que Toulmin propose un modèle à deux niveaux, celui d'une argumentation simple qui repose sur les trois éléments : donnée (D), conclusion (C), garant (G) et celui d'une argumentation complexe où sont ajoutés les éléments : conditions de réfutation ou d'exception (R), indicateur de modalité (M) et support (S).

Compte tenu de nos objectifs didactiques, nous ne désirons retenir que les composants textuels essentiels à la superstructure argumentative. Aussi nous n'examinerons que le schéma de l'argumentation simple proposé par Toulmin et ses trois catégories : conclusion, donnée et garant. Nous avons déjà considéré la notion de conclusion comme un composant structurel, qu'en est-il des notions de donnée et de garants ? Toulmin appelle «donnée», toute assertion contenant des informations factuelles explicitement posées qui étayent une autre assertion, lui donnant ainsi le statut de conclusion. Dans la mesure où un garant ou loi d'inférer peut jeter un pont entre D et C, D devient donc un argument pour C. La notion de donnée est donc tout à fait assimilable à celle d'argument. Il reste celle de garant, sorte de règle de vraisemblance qui légitime le passage entre D et C. Toulmin précise que les garants, contrairement aux

1 Voir la section VI.2 pour une présentation du schéma de Toulmin.

données, sont implicites et généraux (ils peuvent servir à n'importe quel argument). Ils correspondent donc aux présupposés discursifs (*topos* et idéologème) dont dérivent les arguments. Nous espérons avoir montré que ces notions sont essentielles à la discursivité argumentative; aussi nous retenons cette notion de garant qui est un présupposé de l'ordre de la *doxa* et nous en faisons un composant textuel : le présupposé discursif doxologique. Selon le champ de pertinence qu'il circonscrit et le type d'accord qu'il suscite, ce présupposé discursif sera tantôt un *topos*, tantôt un idéologème, au sens qu'Angenot (1982) donne à ces notions. Rappelons qu'un **topos** est un schéma quasi-logique prétendument universel[1] qui ne peut être réduit à un contenu plus général non sémantisé, alors que les **idéologèmes**, eux, ne prétendent pas à l'universalité. Ils circonscrivent un domaine de pertinence particulier qui renvoie à des valeurs sociales et historiques déterminées dont le champ de validité est restreint. Par exemple les idéologèmes concernant une ethnie, une culture, un groupe social. L'énoncé : «Il est jeune, mais très réfléchi» repose sur un idéologème répandu dans notre société relativement à la jeunesse.

Nous considérerons donc qu'un discours argumentatif est réductible à une «superstructure argumentative» constituée de deux macropropositions corrélées, celle d'argument et celle de conclusion ou de thèse[2] et d'une macroproposition implicite, un présupposé doxologique (*topos* ou idéologème). On appelle **conclusion** (c) ou **thèse**, ce qui est ultimement visé explicitement ou implicitement par le discours (qu'il ne faut pas confondre avec le but du discours). Par ailleurs, ce qui oriente positivement un énoncé vers la conclusion, nous l'appelons **argument** (a)[3]. C'est aussi le sens qu'Angenot donne à la notion d'argument :

> *Un argument consiste alors en une proposition (plus ou moins elliptique en surface) reliée à une autre de telle sorte que, par le lien qui s'établit, celle-là "rende raison" de celle-ci ou du moins en augmente le degré de probabilité* (1982 : 155).

1 Les Anciens n'avaient pas autant conscience de la relativité historique et sociologique que les sciences humaines contemporaines. Il est clair pour nous qu'aucune manifestation discursive, pas même les *topoi*, ne peut prétendre à l'universalité anthropologique; elles sont toutes marquées par le social.

2 Dans le cas du discours argumentatif, Sprenger-Charolles identifie les dyades argument vs conclusion et conclusion vs argument à des microstructures (en référence aux travaux de van Djik, 1980)

3 Nous ne jugeons pas pertinent d'élaborer notre propre classification des arguments. Sur cette question, voir le *Traité* ou sa présentation simplifiée dans Reboul, 1990.

En conséquence, on appelle **argumentation**[1] un ensemble finalisé d'arguments corrélés. Pris sous cet angle, le discours argumentatif devient donc le synonyme d'argumentation.

Dans sa forme la plus simple, la superstructure argumentative peut être représentée par l'un des deux schémas suivants[2] :

a_1 [pr1] (+ a_2 + ...) --> c (mouvement argumentatif progressif)

c <-- a_1 [pr1] (+ a_2 + ...) (mouvement argumentatif régressif)

où a = argument, c = conclusion, pr = présupposé doxologique et ( ) = caractère facultatif de ce qui est entre parenthèses

Étant donné que les éléments de la dyade argument - conclusion, ainsi que le présupposé doxologique constituent les trois catégories de la superstructure argumentative, nous en faisons les trois composants textuels fondamentaux du discours argumentatif. Rappelons que l'un des éléments de la dyade peut être implicite et que plusieurs arguments peuvent servir une même conclusion. Après les composants textuels, examinons maintenant la dernière classe de composants du modèle.

VIII.4 Les composants argumentatifs

La rhétorique ancienne, comme la nouvelle, a minutieusement inventorié et classifié les matériaux nécessaires et contingents à la production et à la réception du discours argumentatif. On les trouve dans l'*inventio* qui contient les voies de la persuasion : les unes visent la persuasion «rationnelle» (mais d'une raison non contraignante), ses outils principaux sont l'enthymème, l'exemple et le raisonnement par analogie; les autres dépendent de la situation énonciative, ce sont l'*ethos* (les moeurs oratoires) et le *pathos* (la capacité d'émouvoir). Ces matériaux constituent les ressources dont dispose l'auteur pour actualiser son but à travers ses stratégies discursive et énonciative.

Quels sont donc ces matériaux qui permettent d'organiser et de rendre opérante une stratégie discursive dans le discours argumentatif ? Il est extrêmement périlleux de répondre à cette question. En effet, d'une part, notre définition du discours argumentatif est encore très globalisante, d'autre part, nous ne disposons pas encore de

1 Barthes fait remarquer l'ambiguïté du mot latin *argumentum* dont est tiré argument et ses dérivés. Par exemple pour Cicéron c'est à la fois une chose fictive qui aurait pu arriver et une idée vraisemblable employée à convaincre. D'où une duplicité importante, «celle d'un raisonnement impur, facilement dramatisable qui participe à la fois de l'intellectuel et du fictionnel, du logique et du narratif» (1985 : 130).

2 Nous empruntons ces schémas à Genevay *et al.*, 1987a.

suffisamment d'analyses de qualité sur de larges corpus pour pouvoir avancer des hypothèses sur les principaux moyens constitutifs des stratégies discursives à l'oeuvre dans les discours argumentatifs. Sur quoi se baser alors ?

Il nous semble que nous n'avons pas d'autres choix que de nous référer aux différentes représentations du discours argumentatif qui ont alimenté notre démarche jusqu'ici et de chercher leurs éventuels points de convergence quant aux manifestations spécifiques des stratégies argumentatives. Nous nous fierons particulièrement aux propositions qui proviennent d'études de corpus importants, comme c'est le cas du *Traité* et du travail d'Angenot sur le pamphlet (1982). Bref, nous nous laisserons guider par les préceptes de pertinence et d'agrégativité et nous sélectionnerons les moyens qui soutiennent la visée argumentative du discours, au risque d'en oublier certains ou d'en inclure qui soient spécifiques à un genre de discours argumentatifs, plutôt que nécessaires à l'ensemble. Par **composants argumentatifs**, nous entendons les matériaux qui servent à ce qu'Aristote appelait les voies de la persuasion, soit le *logos*, le *pathos* et l'*ethos*, sur lesquels se fondent nécessairement les stratégies discursives de l'auteur modèle.

Commençons par ce qui apparaît évident, les modes ou les types de raisonnements mis en oeuvre dans le discours argumentatif. Nous avons posé qu'argumenter, c'est définir un parcours dont on peut extraire un (ou des) raisonnement(s). Les raisonnements sont donc des mécanismes immanents de l'organisation du discours argumentatif. Si plusieurs types de raisonnement peuvent être repérés dans le discours argumentatif, la rhétorique d'Aristote les ramenait à trois : l'exemple, le raisonnement par analogie et l'enthymème. Les deux premiers procèdent par induction alors que l'enthymème épouse le mode déductif. Le raisonnement par l'exemple et le raisonnement par analogie ne sont pas obligatoirement utilisés dans le discours argumentatif. De plus, comme nous le verrons au chapitre suivant, ils peuvent être ramenés à des relations d'étayage particulières. Aussi, comme nous ne retenons comme composants argumentatifs que ceux qui sont nécessairement mis en oeuvre dans la stratégie discursive, nous ne les sélectionnons pas comme composants argumentatifs.

Par contre, l'enthymème, appelé parfois syllogisme rhétorique, est le mode de raisonnement propre au discours argumentatif en ce qu'il s'appuie sur des données de l'ordre de l'opinable ou du vraisemblable et qu'il tient sa force persuasive d'un présupposé discursif tacitement admis. On se souviendra qu'Angenot, reconstituant ce qu'il considère être l'authentique position d'Aristote, définit l'**enthymème** comme toute proposition argumentative qui trouve sa force persuasive dans un autre énoncé implicite, sur un présupposé discursif, qu'il soit un *topos* ou un idéologème. L'enthymème est une proposition argumentative qui découle de l'application d'un topos ou d'un idéologème à

un contexte textuel précis. Par exemple, cette phrase de Bardèche sur les guerres coloniales : «Faudrait-il appeler crime l'incendie de pavillons en briques et peccadile l'incendie de villages en bambous ?» (cité par Angenot, 1982 : 387). Cet énoncé est un enthymème fondé sur un *topos*, le lieu des semblables : il faut traiter de la même façon des phénomènes semblables. La relation entre l'enthymème et le *topos* est analogue à l'économie posé/présupposé. Enthymème et *topos* ou idéologème sont donc des composants essentiels de la discursivité argumentative.

Ainsi tout discours argumentatif, même le plus succinct comme ce slogan publicitaire : «Une bière entièrement naturelle», est constitué d'au moins un enthymème dont la force argumentative provient de son présupposé doxologique, qu'il soit un *topos* ou un idéologème. Les ingrédients «naturels», non produits chimiquement, de même que le procédé artisanal de fabrication sont des raisons pour acheter, aimer cette bière, en vertu d'un idéologème, à savoir la supériorité des produits «naturels» sur les produits artificiels ou chimiques. La validation de cet argument est bien entendu d'ordre doxologique. En effet, on peut se demander si ce n'est pas l'idéologème contraire qui aurait plutôt soutenu un argument de vente au début du siècle. C'est en mettant à nu ces présupposés discursifs qu'il devient possible de dégager une partie du système idéologique sous-jacent au discours. La proposition argumentative enthymématique ou enthymème constitue le principal composant argumentatif.

Dans le discours, ces propositions argumentatives sont organisées différemment en fonction de la visée du discours à travers ce que nous appelons des **procédés argumentatifs**. La rhétorique, ancienne et nouvelle, la stylistique moderne[1], ainsi que la tradition scolaire ont classifié ces procédés. Nous en retenons quatre : la réfutation, l'explication, la démonstration et la délibération. Nous définissons à partir de leur «contrat de communication» (Brassart, 1990d) et de leur schéma procédural (qu'il ne faut pas confondre avec les schémas textuels prototypiques), lorsque cela est possible.

Dupriez (1984 : 390) définit la **réfutation** comme un procédé qui met en oeuvre un «raisonnement tendant à renverser la conclusion d'un adversaire à partir d'un (ou plusieurs) argument susceptible de saper l'un ou l'autre des siens». Les principaux lieux de la réfutation seraient la contradiction, l'incompatibilité, le dilemme, la dissimilitude, l'absence de preuves, etc. Si, au sens strict, la réfutation se limite à cela, on peut cependant l'élargir et considérer que la réfutation ne consiste pas seulement à contre-argumenter et à mettre en cause l'argumentation adverse, mais aussi «à déplacer le problème tout entier, à en subvertir les principes d'analyse, à disqualifier ou à invalider l'adversaire dans sa parole ou dans sa personne» , comme le propose Angenot (1982 : 211) qui décrit une série de techniques de réfutation : déclarer la thèse de l'adversaire

1 Mentionnons à titre d'exemple, le *Gradus* de Dupriez (1984).

dépassée, lui opposer une exception, la taxer de paralogique ou de contradictoire, utiliser la rétorsion en se plaçant sur le terrain de l'adversaire et en lui arrachant ses propres armes, pratiquer l'autophagie qui montre que la généralisation ou l'extension de la thèse adverse la rend absurde, etc. (pp. 215-234). Dans le procédé réfutatif, le contrat de communication a ceci de particulier que l'auteur modèle s'associe étroitement son lecteur modèle au point qu'ils ne fassent qu'un contre l'ennemi, la thèse combattue ou son défendeur. Par ailleurs, ce procédé ne semble pas suivre une schéma procédural typique étant donné le très grand nombre de techniques qu'il utilise.

Deuxième type de procédés argumentatifs, l'**explication** se distingue de la réfutation sous trois aspects. D'abord, le thème du discours est considéré comme un fait (au sens du *Traité*) et non une opinion comme cela est courant dans le cas de la réfutation. Ensuite, dans l'explication, il y a une mise en place d'un «contrat de communication» très particulier entre l'auteur modèle et son lecteur (Brassart, 1990d). L'auteur prétend répondre à une demande de son lecteur. Il parle sur le mode de la «on-vérité» (Berrendonner, 1981), offrant des informations rationnelles qui font défaut à son lecteur et récusant implicitement le caractère doxologique de ses assertions. Enfin, ce procédé suit globalement un schéma procédural ternaire : problématisation, résolution, conclusion (Brassart, 1988b, se référant à Coltier)[1].

La **démonstration** comme procédé argumentatif implique un tout autre contrat communicatif que celui mis en oeuvre dans l'explication ou dans la réfutation, l'auteur asserte encore sous le mode de la «on-vérité», mais il ne répond pas à une «demande», il «prétend n'avoir *a priori* aucun intérêt personnel à ce que l'autre sache» (Brassart, 1990d). Son schéma procédural comporte les deux catégories : Donnée(s) et Conclusion, mais, à la différence du schéma de l'argumentation de Toulmin, la catégorie Donnée n'a pas besoin de Garant puisque la (les) donnée est présentée comme reconnue ou admise comme vraie dès le départ, elle ne peut être soumise à la contestation. On en déduit une conclusion en ayant recours à des raisonnements inductifs ou déductifs explicites où les dyades a --> c ou c --> a s'enchaînent. Il est clair qu'un même discours argumentatif peut recourir à divers procédés, il se peut aussi qu'il y en ait un qui soit dominant.

Enfin, la **délibération** est un procédé argumentatif qui se distingue nettement des trois précédents. Ce procédé actualise la dimension heuristique de l'argumentation. Rappelons que cette notion de délibération est présente chez Aristote et chez Perelman et Olbrechts-Tyteca (1958/1988). Elle implique un contrat de communi-

1 Précisons que dans un article postérieur, Brassart (1990d) montre des réticences à propos de ce schéma textuel de l'explicatif et affirme que l'argumentation et l'explication sont des «activités langagières parentes parce que mettant en oeuvre une même structure profonde de base» (p. 30) qui, selon Brassart, correspond au schéma de Toulmin : Donnée --> Garant --> Conclusion.

cation bien particulier. Il s'agit de s'entretenir soit avec soi-même (délibération intime ou dialogue intérieur), soit avec des pairs, en vue d'une conclusion. La délibération suit un schéma procédural essentiellement progressif contrairement aux procédés démonstratif ou réfutatif où la recherche porte plus sur l'établissement des arguments que sur la conclusion (démarche régressive), comme le montre Blanché (1973).

Un autre moyen discursif privilégié par le discours argumentatif semble bien être le couple notionnel antithétique dont la rhétorique, l'analyse du discours et la sociocritique, en particulier les travaux de Zima (1981), ont montré les fonctions discursives. L'idéologie pénètre le discours de diverses façons. Une de celles-là consiste à présenter le monde empirique à partir d'oppositions lexicales et sémantiques marqués axiologiquement. Cela se manifeste par le recours à des **couples notionnels antithétiques** : bon/mauvais, utile/inutile, plaisir/douleur, jour/nuit, nature/culture, science/idéologie, réel/idéal, subjectif/objectif, etc. Fréquemment, affirme Angenot (1982 : 114), «un couple synthétique apparaît *a posteriori* comme le noyau dur autour duquel se constitue une oeuvre et une pensée». Selon Perelman et Olbrechts-Tyteca (1958/1988), l'effort argumentatif porte souvent non au rejet ou à la justification du couple établi mais à leur renversement (p. 570). Aussi retenons-nous comme composant argumentatif le couple notionnel antithétique, très finement analysé par Perelman et Olbrechts-Tyteca (1958/1988) et repéré par Angenot (1982) comme un élément essentiel de la rhétorique pamphlétaire et plus largement comme l'«outil par excellence du discours cognitif» (p. 112)[1].

Peut-on parler de rhétorique et d'argumentation sans mentionner les phénomènes des tropes et des figures ? La rhétorique a vécu, selon Barthes (1970 : 218), une «rage taxinomique» qui s'est propagée dans le système scolaire. La rhétorique des figures (de mots, de sens, de pensée, de construction), on l'a assez dit - et même déploré, imprègne notre culture, notre littérature et notre langue depuis des siècles. Cependant les études rhétoriques, pragmatiques et d'analyse du discours actuelles voient dans ces «faits de modulations stylistiques» que sont les **figures** bien plus que de simples ornementations du langage. Ces études mettent en lumière leur rôle argumentatif, c'est en cela qu'elles nous intéressent ici. Angenot (1982 : 236) propose une définition de la figure : «un énoncé dont la forme ne correspond pas à la fonction». Kerbrat-Orecchioni (1986 : 94) soutient que le trope n'est qu'un cas particulier du fonctionnement de l'implicite. Or, on a déjà signalé que la force persuasive des discours réside principalement dans ce qu'ils ne disent pas explicitement, dans ce qu'ils camouflent ou travestissent. Pour ces raisons, la notion de figure, telle que définie ici, nous apparaît un

1 Angenot fait état de l'analyse nietzschéenne qui s'est attachée à critiquer ce «symptôme culturel» dont la fonction serait de rassurer l'homme dans la faiblesse et de préserver l'ordre aussi bien conceptuel que social (1982 : 112).

composant argumentatif particulièrement important de la stratégie argumentative. Nous verrons dans le chapitre suivant le rôle argumentatif des figures dites de prises de paroles (appelées aussi figures d'énonciation) dans la stratégie énonciative, par exemple.

Les composants argumentatifs sélectionnés jusqu'ici interviennent à différents plans de la stratégie discursive. La proposition argumentative enthymématique en est la trame. Les enthymèmes sont organisés et hiérarchisés différemment selon différents motifs dépendant du procédé argumentatif choisi. Enfin deux composants interviennent essentiellement au plan sémantique : ce sont le couple notionnel antithétique et la figure. Avec cette classe se termine le processus de sélection des composants du discours argumentatif.

Avant d'examiner les interrelations entre les composants sélectionnés et leur classe, nous devons soulever une question qui est omniprésente dans l'enseignement des discours et qui occupe aussi une place importante en didactique des discours : y a-t-il des unités linguistiques spécifiques à chaque type de textes ou de discours et, en particulier, au discours argumentatif (écrit) ? Plus exactement, y a-t-il une organisation et une distribution d'unités linguistiques spécifiques au discours argumentatif ?

On se rappellera que la typologie de Valiquette et que le programme de français du Québec associent spécifiquement des unités linguistiques au discours argumentatif (qui sont appelées des introducteurs de complexité dans l'étude de Valiquette et des marqueurs de relations - conjonctions, adverbes - dans le programme). L'analyse, par Bronckart et coll. (1985), de corpus de textes comme l'éditorial ou le discours politique, qui peuvent être aisément considérés comme des discours argumentatifs, a mis en lumière une plus haute fréquence des organisateurs argumentatifs lexico-syntaxiques dans ces textes que dans d'autres. De plus, Schneuwly (1988) souligne l'importance des modalisateurs dans les textes argumentatifs alors que Paret (à paraître) mentionne la haute fréquence des constructions emphatiques. Or, ni ces analyses de corpus de textes définis comme argumentatifs, ni les études qui portent sur le développement génétique de la compréhension ou de la production de ce type d'écrits ne permettent de répondre affirmativement, selon Brassart (1992). Ce chercheur a particulièrement examiné les études portant sur les connecteurs et sur les organisateurs textuels dans les textes argumentatifs écrits. Étudiant les rapports entre la présence de connecteurs et opérateurs argumentatifs dans des textes argumentatifs et la compréhension de ces derniers, Brassart en vient plutôt à suggérer, en continuité avec certains enseignements de la rhétorique et de «ses savoirs empiriques sur les effets persuasifs de certaines mises en mots» (p. 6), que des figures de construction comme l'asyndète, qui est une ellipse supprimant les connecteurs, ainsi que le non marquage peuvent accroître l'efficacité des argumentations. Les recherches sur les liens entre l'emploi des connecteurs et la production des textes argumentatifs aboutissent aussi à des résultats

qui vont à l'encontre de l'idée reçue dans le discours scolaire, à savoir que ces unités linguistiques sont typiques de l'argumentation. S'il est vrai que statistiquement on retrouve ces unités linguistiques en plus grand nombre dans les discours argumentatifs que dans d'autres types, cela ne veut pas dire pour autant qu'elles soient typiques, donc nécessaires, à ce type de discours. Au contraire, ces études montrent que les textes argumentatifs produits par des experts ne présentent pas une plus haute fréquence des divers connecteurs (argumentatifs et autres)[1], au contraire. «C'est vraisemblablement parce que la structure d'ensemble du texte argumentatif [lorsque produit par un scripteur expert par rapport aux apprentis scripteurs] est progressivement mieux maîtrisée et qu'ainsi les relations entre les propositions et ensembles de propositions sont plus facilement gérées» (p. 10). Rappelons qu'il y a déjà un bon moment que des chercheurs, surtout anglo-saxons, travaillant au niveau de phrase ont constaté la même chose : la fréquence des opérateurs et des connecteurs argumentatifs décroît avec la maîtrise des discours argumentatifs (Paret, 1991)[2].

Aussi, bien que nous admettions «que le discours se développe au point de rencontre de deux entités, une langue et une situation d'interaction» (Roulet, 1991a : 13), et qu'en conséquence les dimensions linguistiques (graphique, lexicale, sémantique et syntaxique) y sont présentes, nous ne nous considérons pas autorisée à faire de certaines unités linguistiques des composants qui constitueraient une classe de composants propres au discours argumentatif, au même titre que ceux que nous avons dégagés au plan textuel ou discursif.

VIII.5 L'organisation des composants

Une radiographie d'un discours argumentatif nous montrerait comment ses composants sont reliés puis agencés de manière à en faire un objet complexe, un système doté de propriétés inconnues au niveau de ses éléments (qui ne deviennent des composants que lorsqu'ils sont organisés dans un tout). Ces liaisons peuvent aller de la simple association, les composants gardent alors leur individualité, à une relation plus intime et plus transformationnelle. Morin (1977 : 103) suggère que les liaisons entre les composants d'un objet structuré sont de quatre types : des dépendances fixes, des interrelations actives, des rétroactions régulatrices, des communications informationnelles. Malheureusement il ne définit pas précisément ces notions, le quatrième type de

1 Brassart souligne la nécessité de redéfinir les fonctions des connecteurs comme l'ont entrepris des travaux comme Rosat (1991) et Schneuwly *et al.* (1989) qui distinguent les fonctions de liage, de balisage et d'empaquetage.

2 Précisons qu'il s'agit de discours argumentatifs sur des thèmes non formels, relevant uniquement d'opinions. Il n'est pas évident que les discours argumentatifs tels que les articles à vocation scientifique ou les thèses de doctorat manifestent la même tendance à l'effacement des connecteurs.

relations étant, pour nous, tout à fait obscur. Aussi, ne retiendrons-nous que les trois premiers types de liaisons qui correspondent à des relations facilement identifiables : 1) Une **relation de dépendance** : un composant dépend d'un autre, de façon unilatérale, elle pourrait être représentée graphiquement par une flèche orientée dans le sens de la dépendance : a --> c (c dépend de a). 2) Une **relation interactive** : deux (ou plusieurs) composants sont liés entre eux, ils s'influencent mutuellement, ce qu'illustrerait une flèche bi-orientée : a <----> b (a et b interagissent). 3) Une **relation rétroactive** : deux composants sont en interaction de façon à ce que l'activité de l'un transforme celle de l'autre, et réciproquement. Ces transformations sont gérées par un dispositif de régulation. Nous appellerons couple deux composants vivant cette relation rétroactive. Deux flèches parallèles anti-orientées réunies dans une relation de bouclage représenteraient cette relation.

Par définition, tout composant entretient des relations avec d'autres, cependant certains sont reliés de façon plus intime et interdépendante, par une relation du deuxième ou du troisième type. Nous allons préciser l'organisation des relations entre différents composants, mais avant il serait bon de préciser quel type de relation existe entre nos quatre types de composants : communicationnels, énonciatifs, textuels et argumentatifs.

Nous admettrons facilement que les quatre classes de composants du discours argumentatif (écrit) sont en constante interaction dans le système. Cependant sont-elles hiérarchisées ? Les composants communicationnels et énonciatifs retenus sont communs à différents types de discours, alors que les composants textuels et argumentatifs sont spécifiques au discours argumentatif. On constate donc une première différence majeure entre les classes, celle de leur champ de pertinence. Notre système structure des classes de composants relatifs à des champs de pertinence plus vastes pour les classes des composants communicationnels et énonciatifs et plus restreints pour les classes des composants textuels et argumentatifs. De plus, les trois premières classes correspondent chacune à un plan du discours. Le discours est constitué de trois plans qui s'emboîtent, chacun gagnant en profondeur et en spécificité, un objet gigogne en quelque sorte. La classe des composants communicationnels constitue la surface de l'objet où l'auteur empirique fait face au lecteur empirique. Au plan suivant (au niveau du texte (selon l'acception linguistique), on trouve les composants énonciatifs. L'auteur et le lecteur modèles sont dans des positions identiques à celle de l'auteur et du lecteur empiriques. L'intention est en position symétrique quoiqu'à un niveau plus profond, avec le but du discours. Les trois composants textuels occupent le troisième plan de l'objet. Quant aux composants argumentatifs, ils constituent bien une classe mais comme ils sont sous la dépendance de la stratégie discursive, elle même dépendante de l'intention du discours, ils ne constituent pas un plan autonome du discours.

Voyons maintenant comment sont organisés les composants à l'intérieur de chaque classe et quel type de relation les relie. Commençons par la première classe. L'auteur empirique et le lecteur empirique sont dans une relation interactive, ils s'influencent mais aucun mécanisme de régulation de leur activité ne les relie. Le but du discours est dans une relation de dépendance par rapport à l'auteur empirique. Les relations s'enrichissent au deuxième plan; l'auteur modèle et le lecteur modèle forment un couple étant donné qu'ils vivent une relation rétroactive à laquelle se greffe par une relation de dépendance, l'intention du discours. Ce composant est en relation interactive avec la stratégie discursive qui en est un sous-composant et dont dépend la stratégie énonciative. Les composants argumentatifs dépendent de ce sous-composant; cependant dans cette classe, *topos* et idéologème sont chacun en interaction avec l'enthymème. Enfin au troisième plan, celui qui est le plus profond, les composants argument et conclusion sont bien entendu en relation rétroactive; on peut parler de cette dyade comme d'un couple.

Avec cette description des principales relations liant les composants du système modélisé s'achève la définition ontologique du discours argumentatif. Nous verrons dans le prochain chapitre comment cette organisation structurelle fonctionne dans et avec le système modélisé.

Conclusion

Nous venons de franchir la première étape dans la modélisation de notre objet. L'exposé qui précède est le résultat de nombreuses représentations ébauchées, corrigées, abandonnées, raffinées à travers un processus de plusieurs mois dont il nous semble pertinent d'indiquer les principales articulations car elles éclairent à la fois le processus de modélisation et le modèle.

Si nous avons commencé à modéliser le pôle ontologique de notre objet, c'est que nous avions l'impression que la sélection des composants était une tâche facile à réaliser, ces derniers s'imposant et relevant presque de l'évidence... C'est donc par l'identification de ses composants que nous avons abordé la description de la structure du discours argumentatif. Certains composants ont été en effet sélectionnés très rapidement (la majorité des composants communicationnels et énonciatifs), d'autres cependant n'ont émergé qu'après un long tâtonnement (certains composants argumentatifs), d'autres enfin ont vu leur description modifiée à maintes reprises (les composants but et intention, les composants textuels). De plus, dès le départ nous pensions que certains composants faisaient partie d'une même classe car il nous semblait évident qu'ils entretenaient des liens très étroits et participaient d'un même champ de pertinence alors que d'autres s'en détachaient. L'idée de classe de composants s'est rapidement imposée; aussi les composants ont-ils été identifiés dès le départ comme

appartenant à une classe, celle des composants énonciatifs, celle des composants textuels, etc. Cependant, lorsque nous avons tenté de saisir les rapports entre ces classes, procédant à diverses simulations, nous nous sommes butée sur des difficultés parce que tous les composants d'une même classe n'entraient pas en relation de la même façon avec ceux d'une autre classe et mettaient en question la cohérence interne de notre classification. Ces difficultés nous ont amenée à revoir nos classes (par exemple à distinguer les composants textuels des composants argumentatifs qui faisaient initialement partie d'une même classe que nous appelions composants discursifs). En cours de modélisation, nous avons donc opéré des changements majeurs dans notre classification qui comprend désormais quatre classes, celles des composants communicationnels, énonciatifs, textuels et argumentatifs.

Cependant la définition ontologique du discours argumentatif ne s'est pas faite indépendamment des définitions fonctionnelle et évolutive. Bien que nous ayons commencé l'entreprise de modélisation par les aspects structurels et que nous soyons passée aux aspects dynamiques seulement lorsque nous pensions être arrivée à une représentation acceptable, c'est en travaillant à définir le fonctionnement de notre objet que nous nous sommes aperçue des lacunes de notre représentation structurelle. Nous y sommes donc revenue et avons opéré des changements importants comme la sélection de nouveaux composants : par exemple le composant argumentatif appelé procédés argumentatifs, pièce importante de toute stratégie discursive, la mise à nu de nouvelles relations, en particulier la dialectique but-intention et la répartition définitive des composants dans leur classe.

Nous expérimentions alors le processus de modélisation tel que nous l'avions décrit sommairement dans notre cadre méthodologique, avant même de l'avoir vécu, nous fiant aux recherches ayant utilisé l'approche systémique en éducation. C'est effectivement par approches successives allant dans un mouvement circulaire d'observations et de formalisations que s'élabore peu à peu le modèle, d'où l'analogie avec la spirale. Lorsque nous pensions avoir cerné l'aspect structuré du modèle et que étions à modéliser le pôle fonctionnel, nous avons rencontré des difficultés qui nous ont obligée à revenir en arrière. Cependant cet éloignement dans la progression vers notre but nous a permis d'opérer une extension vers un niveau supérieur, nous sommes passée d'une spire de recherche à une autre.

CHAPITRE IX
LA DÉFINITION FONCTIONNELLE DU DISCOURS ARGUMENTATIF

Introduction

Tentons maintenant de saisir la dimension dynamique de notre objet, c'est-à-dire de le décrire à partir de son pôle fonctionnel. Nous avons posé que le discours argumentatif constitue un sous-système du système plus englobant, celui de la production et de la réception des discours. Conséquemment, nous partirons d'une représentation de la production et de la réception discursives dans leur généralité, pour ensuite en élaborer une qui tienne compte des particularités du fonctionnement de la production et de la réception du discours argumentatif écrit. Pour décrire cette double dynamique (production et réception), nous empruntons des éléments aux modèles de production et de réception des discours que nous avons préalablement présentés, soit, pour la production discursive, le modèle de Bronckart et de ses collaborateurs de l'Université de Genève (section V.3.2), ainsi que celui de Grize et de l'équipe du Centre de recherches sémiologiques de Neuchâtel (section VI.3). Pour la réception, nous nous référons à celui d'Eco, exposé à la section VI.7.

Pour les fins de l'exposé, nous devons distinguer la dynamique de la production de celle de la réception du discours. Un tel découpage en deux processus ne rend compte qu'imparfaitement du fonctionnement discursif où interagissent précisément, et simultanément, les deux processus. De plus, il faut rappeler que bon nombre d'opérations[1] sont communes à la production et à la réception du discours (Roulet, 1991a).

IX.1 La production discursive

IX.1.1 Un modèle général de production discursive

Nous avons vu que la notion de schématisation développée par Grize permet de désigner à la fois l'activité discursive et le produit de cette activité. Elle est un outil approprié pour traiter de la production des discours d'un double point de vue, celui de l'auteur empirique et celui des représentations qu'il propose en tant qu'auteur modèle. Chaque fois qu'un auteur empirique produit un discours, il propose, via le langage, un micro-univers, un fragment de la réalité à un destinataire, actualisant par son discours une

1 La notion d'**opération** renvoie au traitement cognitif qui doit être opéré sur les paramètres extralangagiers pour aboutir à la production d'un comportement verbal (Bronckart, 1989 : 135).

vision du monde, en particulier une représentation de son destinataire et de son but. Pour être opérante, une schématisation discursive doit satisfaire à trois conditions : la recevabilité, l'acceptabilité et la vraisemblance (Borel *et al.*, 1983). La schématisation proposée est dépendante de nombreuses représentations construites à travers des opérations langagières et des représentations cognitives (a-langagières). Rappelons que les **représentations cognitives** sont celles qui sont reliées à ce que le modèle de Bronckart et coll. (1985 : 26) appelle l'«extralangue», et que nous avons nommé l'«environnement du discours», alors que les **représentations langagières** sont celles qui sont construites dans et par l'activité discursive. Schématiser consiste donc à animer des objets, à les déterminer, à les mettre en scène, à les poser au moyen du langage, bref à produire des représentations langagières à travers diverses opérations.

Comment sont produites ces représentations langagières ? D'après le modèle de Bronckart et coll. (1985), qui constitue notre principal point de référence, l'activité de production discursive se mène à travers de nombreuses opérations qui sont organisées en un réseau à trois niveaux.

Le premier niveau rend compte de l'incidence sur la production du discours des représentations relatives à l'extralangue organisées dans la mémoire à long terme de l'auteur. Bref, l'auteur mobilise ses connaissances du monde (son encyclopédie) dont ses connaissances de l'activité langagière. À ce niveau, des choix sont faits parmi les paramètres de l'extralangue qui orientent globalement l'activité discursive en produisant une représentation interne non verbale de l'activité à produire. Cette représentation cognitive pourra se modifier et s'affinera au cours du processus de production. Le modèle de Bronckart et de ses collaborateurs distingue les opérations de contextualisation qui ont trait à la représentation des différentes variables de la situation de communication et les opérations de référentialisation qui permettent une représentation schématique des contenus du discours[1].

Si les opérations de contextualisation sont essentiellement de premier niveau, celles de référentialisation sembleraient surtout intervenir au deuxième niveau, cette fois par l'élaboration de représentations langagières sous forme de lexicalisation et d'élaboration de structures propositionnelles minimales. Ces structures sont prétextuelles, en ce sens qu'elles sont non encore entièrement textualisées. La structuration du référent et sa lexicalisation constitueraient les opérations à cheval entre le premier et le deuxième niveau.

1 Le modèle de Schneuwly (1988) ne considère pas les opérations de référentialisation comme étant du premier niveau. Seules les opérations de contextualisation sont considérées au premier niveau de la production de l'activité langagière, qu'il appelle la base d'orientation générale.

Du degré d'adéquation à la «réalité» des représentations que l'auteur se fait de la situation de la communication, de la situation d'interlocution, des exigences et des contraintes liées au lieu social de production, au thème et au but de son discours, dépend, en bonne partie, la réussite ou l'échec de la communication argumentative, comme nous l'enseigne la rhétorique Les opérations de contextualisation et de référentialisation déterminent ou influencent les opérations des deux autres niveaux

Les opérations du second niveau, appelées de structuration discursive (ou de planification), «fixent les bornes à l'intérieur desquelles le discours s'élabore, ainsi que les points d'accrochage de la trame sous-tendant le texte» (Bronckart et coll., 1985 : 43). Elles constituent une charnière entre les représentations non-langagières produites au premier niveau et la réalisation de la chaîne textuelle (qui concerne les opérations du troisième niveau). Ces opérations ont trait à la planification globale du discours. Elles concernent le choix du type de texte compte tenu de l'ancrage énonciatif, la mobilisation de la superstructure (ou d'une schématisation) concernée et l'organisation des contenus à partir de l'élaboration d'une stratégie discursive.

Le choix du type de texte résulte d'un jugement sur les paramètres qui constituent les composants communicationnels du discours. Ces derniers déterminent ce que Bronckart et coll. (1985 : 43) appellent **l'ancrage discursif** du discours qui, rappelons-le, est «la résultante de deux procédures à caractère déictique» portant d'une part, sur le rapport entre le contenu référentiel et la situation de production, (rapport **conjoint** si les objets du discours sont présents dans la situation matérielle de production et rapport **disjoint** s'ils sont absents) et, d'autre part, le rapport entre les paramètres de la situation matérielle de production et ceux de l'interaction sociale, (rapport **impliqué** dans un discours en situation et rapport **autonome** dans un discours théorique, par exemple).

À partir de la représentation qu'il se fait de l'ancrage discursif, l'auteur empirique planifie son discours en mobilisant un schéma textuel parmi ceux stockés dans sa mémoire à long terme. Ce schéma comprend les catégories qui ont une place et un statut fonctionnels dépendant du type de discours. On a vu que, dans le cas de l'argumentation, le schéma prototypique (ou la superstructure) est constitué de trois catégories sémantiques, celle d'argument, celle de conclusion et celle de présupposé discursif doxologique. Ainsi, le plan du discours s'organise selon une composition particulière où les principaux composants sémantiques du discours sont hiérarchisés.

La structuration discursive implique donc toutes sortes d'opérations de mobilisation, de sélection, d'organisation et de composition de représentations langagières aboutissant à l'élaboration d'un plan devant guider l'exécution du processus de textualisation. Ces activités sont souvent regroupées sous le nom de planification (Charolles, 1986a). Le plan qui en découle est plus ou moins détaillé et partiellement

textualisé. Il comporte néanmoins les représentations langagières essentielles à la réalisation de la **conduite discursive**.

La notion de conduite discursive, telle que développée par Apothéloz *et al.* (1985), constitue la notion-clé de la dynamique discursive à cette étape, car elle permet de réunir et d'articuler les interactions entre ce qu'ils nomment le comportement discursif et le contenu du discours. Par **comportement discursif**, ils entendent, d'une part, les divers modes discursifs (contenu propositionnel constatif, projectif, prescriptif, axiologique, etc.) par lesquels l'auteur développe les objets de son discours et, d'autre part, la manière dont il s'engage dans ses énoncés marquant sa présence par la modalité *de re* ou *de dicto*[1]. La notion de comportement discursif recoupe en partie notre notion de stratégie énonciative[2]. Le **contenu du discours**, quant à lui, est décrit à travers trois variables : le lieu de référentialisation (le ou les thème(s) traité(s) dans le discours), le niveau de référentialisation (l'univers de référence du contenu propositionnel : référence à son vécu personnel, par exemple) et les formes d'assemblage des structures de signification. Les opérations de second niveau structurent ou planifient l'activité discursive en hiérarchisant ses composants alors que celles du niveau suivant viseront à la linéarisation du discours.

Les opérations de troisième niveau assurent la textualité du discours par l'organisation séquentielle effective des unités verbales. C'est pourquoi ces opérations de textualisation sont aussi appelées des opérations de linéarisation. Elles poursuivent comme objectif la réalisation effective d'un texte par l'élaboration, l'organisation et la connexion des structures propositionnelles. Selon Bronckart et coll. (1985), les procédures en jeu dans la textualisation sont de trois types : 1) les opérations de **connexité** qui réalisent l'organisation d'ensemble du texte sous la forme d'un emboîtement hiérarchique des éléments propositionnels dans les structures intra-propositionnelles, 2) les opérations de **cohésion** qui organisent la succession, la progression et le regroupement des structures propositionnelles. Elles assurent, dans le cadre du plan, le maintien de l'équilibre entre la continuité thématique et la progression rhématique. Enfin, le troisième type d'opération est celui des opérations de **modalisation**, elles-mêmes de deux types : les modalisations ontiques (souvent appelées logiques) et les modalisations déontiques (il faut, on doit, etc.).

En fait, les opérations de connexité, de cohésion et de modalisation sont des macro-opérations. Elles interviennent aux différents plans d'organisation du

1 Dans la modalité de *re*, l'auteur est inclus dans le contenu propositionnel et fait partie de sa valeur référentielle, alors que dans la modalité de *dicto*, il n'est présent qu'en tant qu'instance énonciatrice du contenu propositionnel.

2 Rappelons que la stratégie énonciative concerne les possibilités de positions de l'auteur modèle et des voix qu'il met en scène dans le champ des énoncés possibles.

discours. Selon Charolles (1988), dans l'organisation d'un discours, on peut distinguer quatre plans non hiérarchiques, ayant des incidences les uns sur les autres, chaque plan du discours induisant une unité d'organisation (période, chaîne, portée et séquence) ayant un rôle et un fonctionnement précis. C'est dire la complexité de l'organisation textuelle et par conséquent des opérations de textualisation.

En plus de ces macro-opérations, la textualisation peut porter sur des micro-opérations, des opérations locales telles les choix lexicaux, la gestion des constructions syntaxiques, la gestion des indicateurs temporels, la gestion des connecteurs et organisateurs textuels, etc.

Il y a un autre type d'opérations que le modèle de Bronckart et coll. (1985) ne mentionne pas, que nous retrouvons par contre dans celui de Hayes et Flower[1] et qui fait partie intégrante de la production discursive : il s'agit des opérations de révision. Elles concernent la relecture critique et la mise au point définitive du discours[2]. On peut difficilement considérer ces opérations au même niveau et du même ordre que les opérations de textualisation. En effet, ces opérations de révision (corrections, transformations, ajouts) sont des opérations de contrôle de la production plutôt que des opérations de production. De même que les autres opérations de production discursive, elles sont sous l'égide d'une instance de contrôle qui en commande l'enchaînement (Garcia-Debanc, 1986 : 28). Cependant, si nous pouvons considérer que les opérations de révision clôturent la textualisation, il ne faut surtout pas penser qu'elles n'interviennent qu'à la fin de la production, elles interviennent en tout temps[3].

Charolles (1986a : 10) rappelle qu'il est difficile de répertorier toutes les opérations constitutives de la mise en discours. De plus, «se pose à chaque fois le problème de la légitimité des distinctions entre opérations et celui de la validité des relations (notamment d'ordre) que l'on établit entre elles». Il cite Espéret dont nous reprenons *in extenso* la remarque fondamentale :

> *Il est évident que, en réalité, le discours s'élabore à travers un va et vient permanent d'un niveau à l'autre : on ne suppose pas, pour donner un exemple, que dans une situation activant une conduite argumentative, les opérations de sélection-combinaison définiraient en une seule fois, et dans le détail, l'ensemble du contenu discursif, puis que celui-ci serait "mis en mots" après coup. On pense plutôt que la représentation activée de cette conduite définit des cadres sémantiques généraux, des règles qui*

1 Pour une présentation en français de ce modèle, voir Garcia-Debanc (1986).

2 Fayol et Schneuwly (1987) soulignent que la relecture et la révision du texte sont les activités reliées à l'écrit les moins étudiées. Ils se réfèrent à Barlett selon qui la révision est un processus complexe qui comporte au moins trois phases : détecter l'erreur, identifier sa nature et la corriger.

3 Voir à ce sujet l'analyse de Brassart (1989b).

> *vont contrôler pas à pas un contenu, dont la réalisation linguistique s'effectuerait avant la sélection du contenu suivant, et pourrait moduler en retour cette sélection. Ainsi une difficulté de réalisation linguistique peut très bien amener le locuteur à choisir une autre expression et par là-même à orienter différemment la suite de son discours, dans les limites compatibles avec la représentation activée.*

Cette remarque attire l'attention sur le caractère interactif des opérations de production du discours qui fait intervenir les différents types de compétence (communicationnelle, linguistique, textuelle, discursive, et idéologique[1]) du l'auteur.

Résumons : le modèle de production discursive représente une dynamique qui se déploie à trois niveaux : 1) celui de l'élaboration d'une représentation non langagière de la situation de la communication (la contextualisation) et d'une représentation schématique du référent, 2) celui de la structuration ou de la planification discursive (détermination de l'ancrage discursif, mobilisation d'une superstructure et élaboration d'une stratégie discursive) et 3) celui de la mise en texte du discours (textualisation). D'un niveau à l'autre, la dynamique se complexifie et les interactions entre les niveaux voisins se multiplient. Les opérations qui génèrent cette dynamique sont récursives, elles se renouvellent de multiples fois et dans des ordres divers.

IX.1.2 Un modèle de production du discours argumentatif

Le modèle élaboré plus haut nous servira de guide tout au long de la modélisation de la dynamique de la production du discours argumentatif écrit[2]. Nous nous référerons aussi aux contributions qui portent spécifiquement sur le discours argumentatif, éclairant des aspects particuliers de sa dynamique.

L'exposé suivra le plan du modèle général. Nous verrons successivement les opérations de premier niveau : les opérations de contextualisation[3] en précisant les valeurs possibles des paramètres contextuels déterminant la production d'un discours argumentatif. Puis nous passerons aux opérations de deuxième niveau où nous examinerons à partir d'exemples fictifs la question de l'ancrage énonciatif et de la stratégie discursive (et énonciative). Enfin, à l'aide du modèle de la schématisation argumentative de Grize, nous dégagerons trois types d'opérations de textualisation : les opérations de construction des objets du discours, les opérations d'étayage des énoncés

1 Ces différents types de compétence sont définis en conclusion de cette partie.
2 Rappelons encore une fois que nous modélisons le discours argumentatif monogéré (dont la production est gérée par un seul auteur).
3 Compte tenu de la réserve que nous avons à l'égard du modèle de Bronckart et coll. et de son «amendement» par le modèle de Schneuwly, nous n'aborderons pas les opérations de référentialisation à ce niveau. L'essentiel des opérations de référentialisation consiste à organiser l'espace référentiel sous la forme de l'organisation des contenus. Cette activité relève de la conduite discursive qui s'élabore par des opérations de deuxième niveau.

et les opérations de mise en oeuvre de la stratégie énonciative dont nous présenterons les principales réalisations. Nous conclurons cette première partie en soulignant que la production du discours n'est véritablement achevée que dans le processus de réception, objet de la deuxième partie de ce chapitre.

IX.1.2.1 Les opérations de contextualisation

Au départ de toute production discursive, il y a une représentation du but de l'activité langagière. Le discours argumentatif vise à agir sur les comportements, ou sur les croyances, ou encore sur les savoirs d'un destinataire. Pour atteindre ce but, l'auteur empirique puise dans son encyclopédie des représentations (des notions, des relations) au sujet d'un certain nombre de paramètres référentiels (contenus du discours), mais il tente surtout de se représenter l'ensemble de la situation de la communication, attribuant des valeurs aux divers paramètres contextuels. C'est de cette façon que se réalisent les opérations de contextualisation.

Concrètement, les paramètres contextuels influençant la production d'un discours argumentatif sont, par exemple : 1) ce qu'est le producteur (son sexe, son âge, sa profession, son statut social, sa condition économique, son appartenance sociale, culturelle, etc.), 2) ce qu'est son lecteur empirique, 3) ce qu'est la situation d'interlocution telle que la conçoit l'auteur, 4) le moment dans lequel se déroule l'activité discursive (saison, année, époque et les caractéristiques qui y sont attachées), le lieu géographique et le lieu social (lieu, appareil ou institution sociale avec ses structures, ses normes, ses traditions, ses idéologies, son jargon[1], etc.), ce que sont les moyens (outils) et les conditions de production (travail rémunéré ou pas, échéancier, contraintes extérieures). L'ensemble de ces paramètres ont été sélectionnés dans notre modèle constituant les composants communicationnels du discours[2]. Ils déterminent en grande partie les opérations suivantes, dont celles d'ancrage énonciatif du discours, opérations de deuxième niveau.

1 Par «jargon» on entend les modifications qu'un groupe socioprofessionnel apporte à la langue standard, en particulier au niveau du lexique et de l'utilisation des moyens rhétoriques, on peut parler du jargon des journalistes, des psychologues, des alpinistes, etc.

2 Rappelons que les composants communicationnels que nous avons sélectionnés sont l'auteur et le lecteur empiriques, le contexte spatio-temporel, le but et le lieu social.

IX.1.2.2 Les opérations de planification discursive

a) Les opérations d'ancrage discursif

Dans le cas du discours argumentatif, l'ancrage énonciatif détermine globalement des «genres» particuliers (essai, éditorial, déclaration politique, thèse doctorale). Cependant, de façon générale on peut dire que dans le discours argumentatif l'ancrage est plutôt autonome par rapport aux paramètres contextuels de l'interaction sociale et plutôt conjoint par rapport au référent du discours, selon les termes du modèle de Bronckart et coll. (1985). C'est ce que nous allons vérifier en observant l'incidence des composants communicationnels sur l'ancrage discursif de trois discours argumentatifs écrits fictifs. Imaginons un éditorial d'un grand quotidien national, le fragment d'un essai publié par un écrivain et chercheur reconnu par les institutions universitaire et littéraire et une lettre adressée au courrier des lecteurs d'un quotidien par un étudiant de 5^{e} secondaire sur l'hyperthème de la piètre qualité du français écrit des finissants du cours secondaire suite à la publication des résultats de ces étudiants à un examen ministériel.

L'exemple 1 : l'éditorial

L'éditorialiste, en tant qu'auteur, jouit d'une légitimité personnelle et professionnelle qui lui permet d'espérer qu'il atteindra son but : remporter l'adhésion au point de vue qu'il développe et, par le fait même, montrer que lui et son journal assument leur responsabilité sociale, celle d'«éclairer l'opinion sur des problèmes d'intérêt public». Son but ultime est d'amener les responsables de la situation à intervenir dans le sens qu'il indique. L'éditorialiste est un auteur particulier, car si sa signature indique qu'il assume personnellement son discours, celle-ci accrédite le point de vue collectif du journal dont il sert les intérêts et auprès de qui il est redevable. L'éditorialiste doit par conséquent tenir compte des intérêts du journal et de sa tradition éditoriale qui balise idéologiquement son travail. De plus, l'éditorial est un type d'écrit assez fortement codifié, il doit en suivre les règles et se conformer à l'«idiolecte» du journal[1]. Il construit par son discours une certaine image de son lecteur modèle qu'il se donne pour mission d'éclairer. Bref il se place dans une position de supériorité par rapport à son lecteur modèle.

L'ancrage énonciatif de l'éditorial est plutôt conjoint, le discours traite généralement d'un événement ou d'un sujet d'actualité, il a particulièrement un ancrage temporel par rapport à la situation de production. Cependant, bien que traitant d'un problème lié à une conjoncture, l'éditorialiste jouit d'une certaine autonomie, il peut

1 Maldidier et Robin (1977) parle de l'«idiolecte» propre à un journal pour désigner l'ensemble de ses caractéristiques lexicales, rhétoriques, graphiques, etc.

choisir le moment précis de son intervention (qui peut différer par rapport à l'événement) et il se distancie des manifestations concrètes du phénomène qu'il analyse et commente d'un point de vue qu'il prétend éclairé par la raison. Il n'intervient donc pas sur le problème, mais sur sa signification : c'est un métadiscours. Son ancrage n'est donc pas totalement impliqué, l'éditorialiste n'est pas prisonnier du référent et il n'est pas entièrement autonome.

Il est intéressant de souligner que ce type d'écrit dont l'ancrage est conjoint et plutôt impliqué serait caractérisé par une distribution spécifique d'unités et de structures linguistiques selon une analyse d'un corpus de 25 éditoriaux (Schneuwly, 1985 : 112-115). L'ancrage conjoint se manifeste notamment à travers la très haute fréquence de déictiques temporels et, dans une moindre mesure, à travers la configuration des temps des verbes qui forme un sous-système verbal (présents, passés composés, futur). La fréquence de l'emploi du futur et du conditionnel peut être interprétée comme des traces de la stratégie discursive de l'éditorialiste qui fait des hypothèses sur les conséquences éventuelles de certains modes de penser et d'agir. Par ailleurs, l'implication de l'éditorialiste dans son texte apparaît par l'emploi ambigu du nous en opposition avec le *on*. Enfin, l'emploi fréquent de passives, d'anaphores non-pronominales et d'organisateurs argumentatifs ont pour but l'organisation autonome du discours par rapport aux composants communicationnels du discours.

L'exemple 2 : l'essai littéraire «diagnostic»

Le second exemple est celui d'un extrait d'un essai de cet écrivain et chercheur universitaire fictif portant sur l'état de l'enseignement du français et de la littérature. Le thème de la piètre qualité du français écrit des élèves finissant le cours secondaire y est traité comme une conséquence de la situation plus générale de l'enseignement du français. Nous avons déjà présenté (section II.1) les traits caractéristiques de l'essai méditation tel que décrit par Angenot qui le distingue de l'essai diagnostic, un type discursif fort différent, voire opposé à maints égards. Dans notre exemple nous avons plutôt affaire à un essai *diagnostic*[1] à forte saveur polémique. Voyons comment s'y présente les composants communicationnels.

L'auteur signe une oeuvre personnelle. D'emblée, aucune légitimité ne lui est reconnue, si ce n'est celle qu'il s'est construite par ses écrits précédents et qui lui ont valu la reconnaissance des institutions littéraires et médiatiques (les deux ayant d'ailleurs des poids idéologiques différents et n'étant pas monolithiques). Le lieu et le moment de la production du discours ont peu d'influence sur le discours qui est produit dans la sphère de l'institution littéraire accordant à l'essai, comme genre, une grande latitude dans

1 Pour une description de ce genre, voir Angenot (1982 : 47-56).

le choix de la forme et des contenus. Enfin, l'auteur contrôle généralement en grande partie les conditions de la production de son discours. En conséquence, on peut dire que l'essai *diagnostic* a un ancrage plutôt autonome et conjoint.

L'exemple 3 : la lettre d'opinion

L'ancrage discursif est aussi conjoint mais plus impliqué dans l'exemple de la lettre adressée au courrier des lecteurs par un étudiant de 5e secondaire. Son but est de montrer que le problème n'est pas aussi sérieux qu'on le prétend et qu'on accorde trop d'importance aux aspects résultats de cet examen. La légitimité de cet auteur ne peut venir que de la qualité de son témoignage, son âge, son statut d'élève du secondaire et même son sexe ne lui assurant pas une grande autorité. Vu le canal utilisé, les destinataires de sa lettre sont difficilement cernables, l'étudiant construira son discours en fonction de la représentation qu'il se fait de ce qu'on appelle l'opinion publique (qui est une fiction répandue comme celle du Québécois moyen). Il se sait dans une position précaire par rapport à cette dite opinion étant donné son statut et la méfiance dont on fait généralement preuve envers les jeunes. Les contraintes contextuelles et textuelles liées au genre lettre du lecteur sont importantes. D'une part, il doit réagir vite. Pour avoir des chances d'être publiée, la lettre doit parvenir au journal dans les jours, voire les heures, qui suivent la publication de la nouvelle constituée par la divulgation des résultats de l'examen et les premiers commentaires des autorités. D'autre part, elle doit convaincre le journaliste responsable de cette rubrique de son intérêt qui est souvent mesuré à partir de critères contradictoires comme la représentativité et l'originalité, et correspondre aux lois du genre dont la concision n'est pas la moindre. On voit que les composants communicationnels pèsent lourd sur ce genre d'écrit, surtout lorsqu'il provient d'un auteur qui n'est pas un professionnel de l'écrit.

À partir de ces exemples, on constate que les deux variables définissant le type d'ancrage[1] ne sont opératoires qu'à l'intérieur d'un continuum et non dans l'absolu. Le mode d'ancrage n'est en effet qu'«une opération parmi d'autres»... «sous la dépendance directe de la stratégie discursive engagée» (Schneuwly, 1985 : 134). En effet, si les opérations d'ancrage énonciatif (et la mobilisation de la superstructure argumentative) fixe des balises à l'intérieur desquelles le discours se structure, la forme que prendra celui-ci correspond principalement du choix de la stratégie discursive. La planification de cette dernière constitue un type crucial d'opérations du deuxième niveau. À partir des mêmes exemples fictifs, nous examinerons la question de la planification de la stratégie discursive.

1 Rappelons-les : l'ancrage est disjoint ou conjoint par rapport aux objets du discours et impliqué ou autonome par rapport à la situation de production.

b) Les opérations de planification de la stratégie discursive (et énonciative)

On se souviendra que nous avons défini la stratégie discursive comme l'ensemble finalisé des moyens mis en oeuvre par un auteur poursuivant un but, moyens matérialisés sous des formes linguistiques dans un discours. On se souviendra également que nous avons fait de la stratégie énonciative la pièce-maîtresse de la stratégie discursive et que nous avons retenu quatre composants argumentatifs comme moyens privilégiés de la mise en oeuvre de la stratégie discursive dans un discours argumentatif : la proposition enthymématique, les procédés argumentatifs, le couple notionnel antithétique et la figure.

Quelles stratégies discursives peuvent être engagées dans les trois discours argumentatifs fictifs qui nous servent d'exemples ? Dans notre premier exemple, selon le thème du discours, l'éditorialiste d'un journal sérieux et non partisan pourra privilégier une stratégie ayant recours à l'explication ou à la démonstration. L'auteur de l'essai *diagnostic*, qui est un texte polémique, pourra adopter une stratégie globale de réfutation utilisant massivement l'implicite discursif, alors que l'élève, s'il choisit comme procédé argumentatif l'explication fortement marquée par la concession, aura plus de chance d'être publié que s'il opte pour une stratégie de réfutation, maniant l'ironie, voire le sarcasme.

On touche ici à une dimension majeure de la dynamique de la planification discursive. En effet, c'est à ce niveau qu'intervient le choix du procédé argumentatif (réfutation, explication, démonstration, délibération) que nous avons caractérisé à partir de son contrat de communication et de son schéma procédural. Le procédé argumentatif détermine donc en grande partie l'organisation des propositions enthymématiques, structure de l'argumentation. L'ébauche de la thèse principale (c), des conclusions secondaires ou intermédiaires, de même que la hiérarchisation des dyades argument(s)-conclusion ou conclusion-argument(s) sont en interaction directe avec le procédé argumentatif employé et la stratégie discursive déterminée. Ce sont l'agencement des enthymèmes et les «relations argumentatives» de causalité, de finalité, etc. (Apothéloz et Miéville, 1989) qui les constituent qui caractérisent le schéma procédural d'un procédé argumentatif. Les relations argumentatives qui sont des relations d'étayage, c'est-à-dire des relations entre un énoncé étayant (argument) et un énoncé étayé (conclusion) sont des opérations qui interviennent à ce niveau même si elles se matérialisent linguistiquement lors des opérations de textualisation qui sont, elles, du troisième niveau, comme nous le verrons plus loin.

Après cette importante mise au point sur un aspect fondamental de la planification discursive, revenons à nos trois exemples pour voir quelle stratégie énonciative pourrait faire partie de chacune des stratégies discursives qui viennent d'être

esquissées. Dans l'éditorial, le recours à un procédé explicatif ou démonstratif peut être associé à l'effacement de l'auteur modèle et une orchestration polyphonique. Dans le second exemple, par le choix d'un ton polémique, l'auteur affronte le discours adverse pour le réfuter. Il veut amener le lecteur modèle à épouser entièrement la vision du monde que son discours propose (les lecteurs empiriques, eux, peuvent objectivement être dans l'un des deux camps). Dans ce type d'écrit, il y a une forte présence de l'auteur modèle qui associe directement son lecteur modèle à son projet, réduisant au maximum la distance entre eux. Cette connivence peut être renforcée par l'emploi de l'ironie qui discrédite la parole adverse, la présentant comme absurde. L'ironie est alors utilisée comme une arme. Le polémiste conçoit son lecteur modèle comme son accompagnateur dans sa «tâche d'arracher la vérité à l'erreur représentée par la partie adverse» (Angenot, 1982 : 38). Il convoque son lecteur modèle à adhérer à son projet, entre autres par l'emploi de figures comme la subjection, la sermocination, l'apostrophe, etc. S'il fait entendre la parole de l'autre, c'est dans un style «linéaire» (Bakhtine) qui délimite les deux voix, sans qu'il y ait une substantielle orchestration polyphonique. En effet, même si la polémique semble formellement dialogique (dialogue entre deux thèses opposées), il ne s'agit que d'une «ornementation» dialogique (Bakhtine); la parole de l'autre est montrée pour être aussitôt rejetée ou niée. Ce type d'énoncés est constitutif des «genres rhétoriques» (Bakhtine) qui sont en fait monologiques, car même s'ils font entendre d'autres voix, ces dernières sont soumises à une voix dominante. Enfin, dans notre troisième exemple, l'élève a tout intérêt à adopter une stratégie fortement polyphonique faisant intervenir plusieurs voix convergentes et divergentes ou parallèles montrant ainsi son ouverture aux différents points de vue et son «objectivité» dans le traitement d'un thème qui le concerne de près.

L'on constate l'importance stratégique des opérations qui visent à planifier la stratégie discursive et sa pierre angulaire, la stratégie énonciative. Cependant, il faut noter que la stratégie discursive (et énonciative) déterminée à ce niveau n'est véritablement mise en oeuvre que lors des opérations de textualisation. Ce sont elles que nous allons maintenant définir.

IX.1.2.3 Les opérations de textualisation

La mise en texte du discours implique de très nombreuses opérations récursives et interactives dont il est impossible de définir avec précision le nombre et l'ordre, nous l'avons déjà signalé. Elle ne suit pas nécessairement le même parcours selon les scripteurs et, pour le même scripteur, la «stratégie rédactionnelle» peut varier selon les moments de la mise en discours (Garcia-Debanc, 1986). Pour procéder à la description des opérations nécessaires à la textualisation du discours argumentatif, nous revenons à la schématisation argumentative élaboré par Grize.

Rappelons que, selon ce modèle, le discours argumentatif consiste en l'élaboration par un sujet (l'auteur empirique) d'une représentation d'un micro-univers destinée à intervenir sur les représentations (jugements, actions, etc.) d'un auditoire. Il remplit simultanément trois fonctions : une **fonction schématique** qui sert à construire une représentation du problème et de la solution envisagés, une **fonction justificatrice** qui sert à étayer les dits, ainsi qu'une **fonction organisatrice** qui conduit le déroulement même du discours. Le succès d'une schématisation argumentative vient de l'habileté de l'auteur à remplir adéquatement ces trois fonctions. Aussi comprend-elle un grand nombre d'opérations interdépendantes que Grize répartit en trois catégories (1976/1982 : 174 et suiv.).

Il y a d'abord les **opérations de détermination d'objets** qui posent le cadre de la schématisation, remplissant ainsi la fonction schématique. Elles rendent compte d'un aspect essentiel de l'activité argumentative qui est le travail sur les objets du discours (constitution de classes d'objets, adjonction d'éléments, spécifications, puis modifications au cours du discours, etc.). Grize souligne le fait que les objets et leurs prédicats sont rarement «neutres» dans un discours argumentatif, qu'ils sont «éclairés» par des moyens langagiers très divers (1979 : 290).

Ces opérations de détermination des objets du discours sont des polyopérations où l'on peut distinguer les **opérations constitutives d'objets** où l'auteur localise une classe d'objets dans sa mémoire sémantique qui contient l'ensemble des symboles qui font sens (il s'agit des savoirs acquis, les notions et les relations, ce que Grize appelle le préconstruit du discours). Il sélectionne ensuite une partie de ce préconstruit en vue de sa schématisation. Viennent ensuite les **opérations de prédication** (attribution de propriétés aux objets : temporalité, qualité, quantité). Les **opérations de restriction** marquent les limites entre lesquelles la prédication d'un objet sera prise en charge. En fait, il s'agit de la position de l'auteur par rapport aux déterminations. En dernier lieu, les **opérations de modalisation** marquent les différentes façons d'envisager les prédicats (vrai, contingent, probable, nécessaire, permis, possible, etc.). Ces opérations de détermination des objets du discours qui rendent possible la constitution des énoncés, constituent un premier ensemble d'opérations particulièrement important dans la textualisation argumentative, les **opérations de construction des objets du discours**.

La fonction de justification de la schématisation argumentative, quant à elle, est remplie par des **opérations de justification**. Elles servent à étayer certaines déterminations et certains énoncés par d'autres déterminations ou par d'autres énoncés, répondant par avance aux questions et aux doutes de l'interlocuteur virtuel, empêchant ou réfutant les contre-discours de ce dernier, bref, assurant la crédibilité aux propos de

l'auteur modèle. Ce sont des opérations qui présentent des déterminations d'objets comme irréfutables (par la supposition, la question, l'injonction, etc.) ou qui les présentent comme directement réfutables, des opérations qui permettent à l'auteur de se décharger sur un tiers (recours à une autorité), des opérations qui appuient une détermination sur une autre (conséquence), etc. Ces opérations que nous nommons des **opérations d'étayage des énoncés** constituent le deuxième ensemble d'opérations de textualisation.

Enfin, les **opérations de cohésion** font en sorte d'organiser le discours en un tout cohérent, en particulier en articulant les arguments aux conclusions qu'ils servent. La schématisation argumentative est soumise à une double contrainte. D'une part, elle doit assurer la cohésion du monde qu'elle engendre et le défendre en donnant soit des explications soit des justifications. D'autre part, elle doit inscrire l'univers de l'autre dans son propre discours pour le réfuter.

À partir de ces éclairages théoriques, nous retenons trois types d'opérations qui correspondent *grosso modo* aux opérations définies par Grize et reprises par Coirier *et al.* (1990 : 318-319) comme étant celles qui sont liées à la finalité du discours argumentatif et qui «devraient se révéler caractéristiques de son fonctionnement». Il s'agit des opérations de construction des objets du discours, des opérations d'étayage des énoncés et des opérations de mise en oeuvre de la stratégie énonciative. Nous n'élaborerons pas sur les opérations de cohésion car rien n'indique qu'elles présentent des caractéristiques spécifiques dans le discours argumentatif.

a) Les opérations de construction des objets du discours[1]

Le discours argumentatif traite généralement d'opinions (que Coirier *et al.* appellent des objets non formels). Aussi la façon dont sont construits les objets dans et par le discours est-elle fondamentale car, une fois construit, ces objets contiennent les jugements que l'auteur porte sur eux via le discours. Ainsi, «l'une des caractéristiques centrales du discours argumentatif naturel réside dans cet aspect de (re) construction des objets par le discours» (Coirier *et al.*, 1990 : 319). Angenot (1982) a signalé que les manières de re-présenter le connu ne vont pas de soi, qu'elles ne sont ni nécessaires, ni universelles et surtout pas soustraites à la contingence historique. Le travail de lexicalisation n'est donc pas neutre.

Nous faisons l'hypothèse que le travail de construction des objets du discours varie d'abord selon le niveau de référentialisation, c'est-à-dire l'étendue du

1 Lorsque nous parlons d'opérations de construction des objets du discours, la notion d'objet du discours renvoie à la totalité du matériel verbal, peu importe son statut linguistique.

champ auquel réfère le ou les thème(s) du discours[1]. Il sera plus important au niveau du vécu individuel, l'auteur se référant à «son monde» construit les objets du discours en toute subjectivité, alors qu'il diminuera vers le niveau théorique, les objets du discours (que le discours scientifique appelle notions ou concepts) doivent être définis et cette définition doit demeurer constante tout au long du discours. Ainsi, ce travail, intense et vital dans le cas du discours argumentatif, n'est pas mené en toute liberté par l'auteur. Le thème du discours et le lieu social de production (et ses contraintes micro-sociologiques selon le destinataire et la force des traditions des institutions) imposent certaines normes. Pensons à celles relatives à la construction des objets du discours dans le discours universitaire à prétention scientifique, par rapport aux marges de manoeuvres discursives dont jouit l'auteur du message publicitaire. Il y a sans aucun doute des façons de lexicaliser et de thématiser propres à chaque lieu social de la production discursive.

De nombreux mécanismes linguistiques et pragmatiques permettent cette construction des objets dans et par le discours. Ces opérations de construction des objets du discours se déploient selon deux axes, l'axe horizontal de détermination et de prédication et l'axe vertical des substitutions, des reformulations et des réécritures.

Sur l'axe horizontal, rappelons le rôle de la connotation, de même que celui de l'implicite (en particulier des présuppositions) sur les déterminations des objets du discours. Ces mécanismes que nous avons préalablement décrits (VI.6.3) sont des façons privilégiées d'inscrire le social dans le discours. En outre, nous avons sélectionné le couple notionnel, antithétique et corrélé qui, par des relations d'identité, d'inclusion, d'exclusion, d'interaction, de complémentarité, joue un rôle central dans les opérations de détermination d'objets. Quant aux figures, elles ne représentent que les exemples les plus achevés de constructions des objets par et dans le discours.

Il faut signaler aussi l'enjeu que représentent les transformations opérées sur les objets du discours sur l'axe paradigmatique, par exemple les changements d'extension des mots et/ou leurs changements subreptices de sens dans le discours argumentatif et l'utilisation de l'homonymie qui étend l'affirmation «à ce qui, mis à part l'identité du mot, n'a que peu ou rien du tout en commun avec la chose en discussion»

1 Apothéloz *et al.* (1985) distinguent dans le corpus étudié trois niveaux de référentialisation : celui du vécu individuel (l'auteur fait état de son expérience individuelle), celui du vécu collectif (l'auteur fait état de son vécu en tant que sujet inséré dans un groupe) et le niveau pré-théorique (l'expérience du sujet est absente de son discours qui se présente comme ayant une portée plus générale). Pour le discours argumentatif, nous devons ajouter un quatrième niveau, le niveau théorique de référentialisation, dans le cas d'un discours à vocation scientifique, par exemple, dont le thème est une entité abstraite et formelle.

(Schopenhauer, 1990 : 22)[1]. Ces procédés sont courants. Ils permettent de faire passer l'accord d'un segment de l'argumentation sur un autre sans devoir le renégocier. Il en va de même pour les opérations de reformulations qui incluent les explications définitoires, les paraphrasages, les exemplifications, les répétitions, les résumés, dont Angenot a montré le puissant rôle argumentatif dialectique et persuasif (1982 : 137 et suiv.).

b) Les opérations d'étayage des énoncés

«Argumenter, c'est étayer», affirment Coirier *et al.* (1990 : 319). Discours élaborant un ou plusieurs raisonnements, le discours argumentatif présente des énoncés qu'il appuie ou étaie sur d'autres énoncés, explicitement ou implicitement. C'est ce phénomène que Apothéloz et Miéville (1989 : 249) appellent une relation d'étayage où l'énoncé étayé correspond à ce que nous nommons la conclusion (qu'elle soit intermédiaire, secondaire ou principale) et l'étayant, l'argument. Ces opérations d'étayage remplissent la fonction justificatrice propre au discours argumentatif (Grize[2]) en répondant à deux nécessités du discours. La première consiste à accroître la crédibilité ou la vraisemblance de ce qui est énoncé pour le soustraire par avance à la contestation ou à la réfutation, il s'agit alors de relations accréditives. La seconde vise l'explication de ce qui est énoncé (relations explicatives). Évidemment, les relations accréditives et explicatives ne s'excluent pas nécessairement : «Expliquer c'est souvent aussi, et du même coup, rendre plus vraisemblable.» (p. 251).

À titre d'hypothèse, ces auteurs proposent une typologie de cinq types de relations d'étayage, dans un discours argumentatif. Dans le premier type, l'étayant donne des raisons ou indique des causalités. Dans le second, il fait intervenir la notion de finalité. Dans le troisième, ce qui est asserté est étayé par le recours à ce qui peut être considéré comme des faits vu leur caractère d'évidence, alors que dans le quatrième la relation d'étayage consiste à rapprocher deux faits soit pour faire apparaître leur analogie, soit pour les opposer. Enfin le dernier type de relation d'étayage consiste à reformuler ce qui a été précédemment énoncé (paraphrasages). Cette typologie nous semble avoir un intérêt heuristique. En effet, d'une part, à partir d'un nombre restreint de relations (cinq), elle permet de décrire l'ensemble (ou du moins un très grand nombre) des relations étayant-étayé sans devoir recourir aux classifications complexes de la rhétorique sur les types d'arguments et les types de raisonnements.

Les opérations d'étayage interviennent dès la planification du discours, comme nous l'avons fait remarquer, où elles jouent un rôle important dans la hiérarchisation des constituants du discours et dans la mise en place de la stratégie

1 Ce procédé est le deuxième «stratagème» évoqué par Schopenhauer dans son traité de dialectique éristique.
2 D'ailleurs Golder (1992) parle d'opérations de justification.

discursive. Si l'organisation du discours argumentatif peut être décrite comme une «organisation raisonnée» (Apothéloz et Miéville, 1989) où chaque énoncé occupe une position déterminée dans la structure globale du discours (Coirier *et al.*, 1990 : 319), ces opérations interviennent aussi au niveau des opération de connexité et de cohésion lors de la textualisation. Cependant, les études psycholinguistiques présentées par Coirier *et al.* (1990) montrent que, dans un discours argumentatif portant sur un thème non formel, les relations d'étayage présentent un faible niveau d'enchâssement, c'est-à-dire que les dyades étayant (argument)-étayé (conclusion) sont plutôt juxtaposées. La cohésion du discours ne serait donc pas principalement assurée par les opérations d'étayage.

En effet, même si les propositions argumentatives enthymématiques constituent un composant du discours argumentatif de première importance, l'organisation du discours argumentatif ne peut pas être ramenée à une succession de raisonnements ou d'enthymèmes reliées entre eux[1]. Loin de se construire selon une démarche linéaire, le discours argumentatif emprunte des voies sinueuses et souterraines, tantôt redondantes et tantôt lacunaires, jouant sur la dialectique connexions/disconnexions discursives (Angenot, 1982 : 295-296).

De plus, pour fondamentales qu'elles soient dans la justification du discours, les relations d'étayage sont fortement tributaires du lieu social de production et des conjonctures sociohistoriques. On ne raisonne pas et on n'argumente pas partout de la même façon. En effet, si les types de raisonnement, d'arguments et de relations d'étayage décrits par Aristote se retrouvent dans les discours contemporains, ces raisonnements (les dyades argument(s)-conclusion et les relations entre elles) ne portent plus sur les mêmes exemples, sur les mêmes schémas du monde et leur réseau se structure différemment. Le dicible est une donnée sociohistorique, faut-il le rappeler ?

Nous faisons même l'hypothèse que les relations d'étayage sont secondes par rapport aux opérations de construction d'objet. Elles ne viendraient que confirmer formellement ce qui est déjà construit dans et par le discours. En ce sens la textualisation des relations d'étayage ne servirait qu'à suggérer ou qu'à renforcer la rationalité du discours qui opère d'abord sur des schémas du monde contingents aux composants communicationnels.

Nous avons vu dans le quatrième chapitre que la tradition scolaire a fixé un certain nombre de modèles d'argumentation dont témoignent les modèles de plan donnés en exemple aux élèves et aux étudiants : plan démonstratif par accumulation d'arguments, plan dialectique ou classique (thèse, antithèse et synthèse), etc. chacun inférant soit-disant un ou des type(s) de relations d'étayage (Darras *et al.*, 1991). Selon ces

1 Rappelons que nous avons défini l'enthymème comme l'unité fonctionnelle du discours argumentatif.

modèles, le discours présente une thèse étayée par des arguments qui l'appuient ou qui la réfutent. Les arguments sont disposés selon un des trois types de progression définis par la rhétorique scolaire (ascendant, descendant, nestorien). Or, la réalité discursive est nettement plus complexe que ne laissent penser ces modèles qui deviennent souvent, selon l'expression de Nysenholc et Gergely (1991 : 119), des «préjugés structurels». Dans leur effort d'innovation par rapport aux enseignements traditionnels de l'argumentation, ces auteurs critiquent cette vision figée de l'argumentation qui impose ces modèles de plans et de progression des arguments. Ils indiquent que les arguments ne se suivent généralement pas comme les maillons d'une chaîne, contrairement à l'expression consacrée, ils s'organisent plutôt, selon les procédés argumentatifs utilisés et la stratégie discursive déployée, de façons variées (en s'emboîtant, en progression fuguée ou en escalier, en spirale).

De plus, parler d'opérations d'étayage n'implique pas que chaque argument soit rattaché de façon explicite ou immédiate à une conclusion, pas plus qu'une conclusion ne doit être précédée ou suivie de façon linéaire et explicite d'un argument. Un grand nombre de parcours ou de schémas argumentatifs sont possibles, utilisant de façon diversifiée les différents types de relations d'étayage[1]. Ces parcours dépendent d'abord et avant tout de la stratégie discursive, cette dernière subissant certaines contraintes de type structurel, notamment des composants communicationnels.

c) Les opérations de mise en oeuvre de la stratégie énonciative

Il n'y a pas une étude ou recherche récentes sur le discours argumentatif qui ne mettent en lumière l'implication de l'auteur (appelé orateur, énonciateur, locuteur, etc.) dans son discours. Nous avons vu que, dans la notion de conduite discursive argumentative d'Apothéloz *et al.* (1985), reprise par les études psycholinguistiques portant sur le discours argumentatif (Coirier *et al.*, 1990), la question de «l'implication du locuteur» est considérée comme faisant partie intégrante de la discursivité argumentative. Nous ne pouvons qu'être d'accord avec ce constat, considérant par ailleurs nos références théoriques à la rhétorique, à la pragmatique linguistique de Ducrot, et en particulier à sa théorie polyphonique de l'énonciation, ainsi que, bien sûr, à la notion de dialogisme élaborée par Bakhtine[2]. Cependant nous avons de grandes réserves quant à la façon dont ces études psycholinguistiques, dans le sillage de la logique naturelle de Grize, traitent ce phénomène.

1 Auricchio *et al.* (1992) décrivent, à titre d'exemple, quatre schémas argumentatifs rencontrés dans des textes réfutatifs de la presse (qu'ils appellent des contre-argumentations) : 1) Ca (thèse adverse), a1 (argument pour Ca), a2, a3..., Cb (thèse défendue), contre a1, b1 (argument pour Cb), b2...; 2) Ca, Cb, a1, contre a1, contre a2...; 3) Critique de Ca : contre a1, contre a2...; 4) Ca, Cb.

2 Pour la présentation de ses références théoriques, voir le chapitre VI.

D'une part, ces recherches ne distinguent pas les instances «auteur empirique» et «auteur modèle», ni plus généralement les composants communicationnels des composants énonciatifs, distinctions qui nous semblent capitales. Aussi, ils ne s'intéressent qu'aux marques par lesquelles l'auteur empirique s'engage dans son discours, soit en indiquant sa présence ou son adhésion à son discours, soit en disqualifiant ou en se distanciant des discours autres qu'il intègre au sien. Rappelons que les variables proposées par Apothéloz *et al.* (1985) sont l'expression des modalités *de re* et *de dicto* et le choix du mode discursif[1], alors que ce sont principalement des marques linguistiques de modalisation qui, selon Coirier *et al.*[2] désignent l'implication du locuteur (équivalent de l'auteur empirique) dans son discours.

D'autre part, notre point de vue énonciatif qui postule que le discours argumentatif est un discours nécessairement polyphonique[3], implique que nous ne devons pas nous limiter à décrire les seules traces de l'implication de l'auteur empirique dans le discours, mais que nous tentions de saisir l'ensemble des voix qui se laissent entendre, clairement ou en sourdine, dans le discours argumentatif; bref de comprendre son orchestration polyphonique. Ainsi, par **opérations de mise en oeuvre de la stratégie énonciative**, nous entendons les opérations qui rendent possibles la polyphonie discursive dont le dialogisme représente la forme la plus élaborée. Concrètement, il s'agit de repérer les différentes manifestations qui révèlent la présence de l'auteur modèle et des voix qu'il met en scène dans l'énoncé : locuteur(s) secondaire(s), énonciateur(s), directement ou indirectement, explicitement ou non)[4].

Dans un premier temps, nous examinerons les différentes marques d'implication de l'auteur modèle sous leurs formes lexicales, et graphiques, puis nous

---

1 Le mode discursif serait, selon Apothéloz *et al.* (1985), un révélateur performant de la façon dont l'auteur organise et légitime ses rapports à son environnement (p. 100). Ces auteurs suggèrent que l'auteur peut présenter ses énoncés selon cinq modes discursifs : le mode constatif, projectif, axiologique, prescriptif et métadiscursif, augmentant ou effaçant sa présence dans le discours. L'implication de l'auteur est plus grande dans les modes axiologique et prescriptif, et moindre dans les modes constatif et métadiscursif. Quant au mode projectif, cela dépend de l'utilisation qui en est faite.

2 Rappelons que ce sont les analyses du corpus d'Espéret *et al.* (1987) qui servent de principal point de référence à Coirier *et al.* (1990). Voir la section VI.4.

3 Dans la dernière livraison de *Pratiques* (1992), se référant à Ducrot, Auricchio *et al.* affirment qu'«un discours argumentatif est en effet toujours polyphonique» (p. 7). D'autres applications didactiques font une pareille affirmation, en autres Genevay *et al.* (1987a et b) et Boissinot et Lasserre (1986).

4 Dans le cadre de la sémiotique narrative, Bremond propose une typologie des rôles actanciels possibles dans le récit. Un de ces rôles est celui de «l'influenceur» (1973 : 242-282), il correspond bien à ce qu'est l'argumentateur, selon notre définition préalable. Bremond distingue différents types d'influenceurs, chacun épousant une stratégie argumentative particulière pour influencer. Les voici, leurs noms sont assez explicites pour que nous n'ayons pas à les définir : l'informateur et le dissimulateur, le confirmateur et le réfutateur, le séducteur et l'intimidateur, l'obligateur et l'interdicteur, le conseilleur et le déconseilleur.

élargirons l'examen à différents procédés syntaxiques et sémantico-pragmatiques qui manifestent la polyphonie du discours. Nous examinerons en particulier les manifestations dans le domaine du discours rapporté, de l'antiphrase ironique et de l'utilisation de *on*. L'inventaire de tous les moyens utilisés dans toutes les stratégies énonciatives imaginables est, bien sûr, impossible. Nous nous limiterons à celles qui sont le plus souvent identifiées par les théoriciens qui étudient cette question.

Les marques explicites de l'implication l'auteur modèle

Parmi les marques d'implication de l'auteur[1], mentionnons les syntagmes de prise en charge - modalité *de dicto* (je pense que, selon moi, etc.), les syntagmes de présence référentielle - modalité *de re* (dans mon cas, si vous étiez à ma place, nos parents, etc.), les syntagmes attributifs (selon X, d'après X, pour X, si l'on en croit X, à lire, entendre, écouter, croire X, etc.), les modalisateurs de certitude (certainement, forcément, incontestablement, il est clair que, etc.), les modalisateurs de doute (peut-être, soi-disant, prétendu, pseudo, sous toutes réserves, sans garantie, ce n'est pas sûr, probablement, etc.), l'expression de modalisations déontiques (on doit, on peut, il faut, il serait bien que, etc.), les marqueurs de restriction de la prise en charge (du moins, tout au moins, il paraît que, etc.), les marqueurs de concession (malgré, mais néanmoins, pourtant, certes, il est vrai que...mais, d'accord...mais, etc.), l'utilisation de *on* plus des verbes de parole (on entend dire, on dit souvent que, etc.), le recours à certains verbes d'opinion (prétendre, s'imaginer, se figurer, croire à tort, etc.), le lexique axiologique négatif (abrutir, stupide, balivernes, etc.), le lexique axiologique positif (heureusement, il est intéressant de..., etc.).

Certains signes de ponctuation : points de suspension, point d'exclamation et, bien sûr, les guillemets[2] servent aussi fréquemment de marques d'implication (adhésion ou distanciation) de l'auteur, comme d'ailleurs la présence de signes graphiques ou typographiques de mise en relief (changement de caractères, soulignés, gras, etc.). Ces marques facilement repérables permettent de distinguer les thèses en présence (par identifications ou distanciations), cependant elles ne témoignent pas d'une stratégie énonciative très subtile ni très élaborée, ce que permettent davantage certaines constructions syntaxiques.

L'orchestration polyphonique

On se souviendra que Ducrot considère qu'il est impossible de décrire certains énoncés négatifs, exclamatifs, interrogatifs et concessifs sans avoir recours à une

1 Cet inventaire emprunte aux travaux de Bronckart et coll. (1985), Apothéloz *et al.* (1985), Espéret *et al.* (1987), Schneuwly (1988), Coirier *et al.* (1990) et Auricchio *et al.* (1992).

2 Selon Combettes (1990 : 102), les guillemets sont souvent à comprendre comme un fait de polyphonie, ils font apparaître le signifiant original de la voix du premier énonciateur dans ce qui aurait pu n'être que comme une adaptation.

conception polyphonique de l'énonciation. Ainsi, il décrit la négation polémique (négation destinée à contrer une opinion inverse) comme une manifestation polyphonique faisant intervenir deux voix, une première (l'auteur modèle, appelé par Ducrot le locuteur) s'associant à un énonciateur E2 qui asserte, par exemple : «Pierre n'est pas intelligent» et celle d'un énonciateur E1 qu'il met en scène et qui affirme le contraire (1984 : 216-220). Par ailleurs, selon Anscombre (1985), l'interrogation totale du genre : «Est-ce que p ?» fait intervenir trois énonciateurs : E1 procède à une assertion préalable de p; E2 exprime son incertitude quant à la réalisation de p, E3 demande à l'interlocuteur de choisir entre p et non p; l'auteur s'identifiant à E2 et à E3 (sauf dans le cas de l'interrogation rhétorique). Ducrot (1984 : 187) considère que dans les phrases exclamatives du genre : «Ce que Pierre est intelligent !», l'auteur représente sa propre énonciation comme étant déclenchée par la représentation même de l'objet de son énonciation. «L'énoncé communique donc une qualification de son énonciation, donnée pour l'effet de cela même dont elle informe» (l'intelligence de Pierre). Enfin, Anscombre (1985 : 345) propose de décrire la concession comme une stratégie énonciative où l'auteur modèle (le locuteur) met en scène cinq énonciateurs tels que : 1) E1 accomplit l'acte attaché à p, proposition exprimée par X; 2) E2 accomplit l'acte d'argumenter à partir de p vers une certaine conclusion r; 3) E3 accomplit l'acte attaché à q, proposition exprimée par Y; 4) E4 s'oppose à l'argumentation de p vers r; 5) E5 est d'accord avec la situation décrite en p ou constituée par le fait d'accomplir l'acte attaché à p; alors l'auteur s'identifie à E4 et à E5. Il donne comme exemple : «Sois prudent : selon Pierre, la route est sèche, mais d'après la météo, il y a des risques de verglas sur le trajet». Ces descriptions linguistiques illustrent très clairement que le postulat de l'unicité du sujet parlant est un leurre, ce qui avait été vu par Bakhtine dans les années vingt.

C'est dans le domaine du discours rapporté que les notions de dialogisme et de polyphonie sont particulièrement fécondes[1]. Elles permettraient de mieux comprendre ce phénomène de «rapport» d'une situation énonciative, si on compare à l'explication qu'en donne la grammaire scolaire (Combettes, 1990 : 99). La question qui se pose peut se résumer ainsi : s'agissant de rapporter un autre discours, quels procédés de codage permettent de «renvoyer», de faire référence à une autre situation d'énonciation ? Combettes (à la suite d'Authier) considère les différentes formes de discours rapporté comme un enchâssement dans un même discours de deux ou plusieurs actes d'énonciation distincts (producteurs ou récepteurs ou contextes différents). L'enchâssement peut être plus ou moins profond, la différenciation des énonciations plus ou moins

1 Il n'est pas étonnant que Bakhtine ait consacré les trois derniers chapitres de *Marxisme et philosophie du langage* (1929/1977) à l'analyse du discours d'autrui et à ses variantes linguistiques. Il aura fallu plus de quarante ans avant que ces travaux soient traduits en français et plus de cinquante avant qu'ils ne trouvent leur première application dans l'enseignement du français, *in* Genevay *et al.* (1987b).

facile à repérer. Ainsi, on peut imaginer un continuum allant de l'assertion explicite d'un discours second par l'emploi du style direct ou indirect jusqu'à l'allusion ou à l'écho d'une première énonciation dont le propos n'est pas toujours repérable par des indices linguistiques parce que l'auteur ne l'a pas marqué; ce dernier fait appel à la compétence idéologique de son lecteur pour qu'il puisse les repérer.

Dans un premier temps, voyons comment Combettes défini. ces différents codages (que la grammaire scolaire appelle des styles[1]). Le discours direct (DD) ne rapporte pas un énoncé, il évoque plutôt une situation d'énonciation à travers un énoncé qui est présenté comme rapporté et qui, par ailleurs, ne prétend aucunement à la fidélité, c'est un discours montré. Le discours indirect (DI) ne montre pas qu'il y a eu énonciation, mais en parle, c'est une énonciation racontée. Le discours indirect suppose la reformulation, «la transmission *analytique* du discours d'autrui» (Bakhtine, 1929/1977 : 177). Dans le discours indirect libre (DIL), l'énoncé rapporté ne porte pas, à première vue, de trace de son énonciation, il se trouve «tiraillé» entre l'énonciation rapportée et l'énonciation montrée.

Aussi, plutôt que de classer les trois types de discours rapportés en fonction de leur plus ou moins grande fidélité à un énoncé initial (!), Combettes propose de classer les marques énonciatives qui rendent compte de cette opposition énonciation montrée/énonciation rapportée selon un continuum : 1) marques de la personne, 2) temps du verbe, 3) déictiques temporels et spatiaux, 4) lexique (niveaux de langue, langues différentes, traduction d'un point de vue).

Les auteurs vaudois du matériel pédagogique pour les activités en grammaire de 9e (Genevay *et al.*, 1987b : 59-77) illustrent les différentes possibilités de rapport d'un discours autre par un intéressant diagramme pyramidal (p. 62). Le domaine du discours rapporté se divise d'abord en deux : les formes explicites qui comportent des marques explicites, univoques exprimant le renvoi à un discours second et celui des formes implicites. Le premier se divise en trois sous-domaines, l'assertion d'un discours second (discours direct et discours indirect), la modalisation en discours second (une assertion modélisée par un renvoi à un autre acte d'énonciation : «Jean a réussi, paraît-il.» et le marquage d'éléments distanciés où la modalisation ne porte pas sur toute l'assertion mais seulement sur certains éléments de l'énoncé dont l'auteur se distancie, par exemple par la connotation autonymique. Les formes implicites se divisent en trois : le discours direct libre, le discours indirect libre et les éléments dialogiques qui ne sont pas

1 Rappelons très brièvement que la grammaire scolaire prétend que les discours direct, indirect et indirect libre constituent trois «styles» qui dérivent les uns des autres par des procédés de transformations et que ces dérivations mettent en jeu le degré de fidélité par rapport à ce qui est rapporté. Est-il nécessaire d'ajouter que cette notion de fidélité est étrangère au domaine du discours et à ses manifestations ?

marqués comme tels par l'auteur et qui font principalement appel à la compétence idéologique du lecteur (références intertextuelles, par exemple à un titre, citations non marquées mais assez connues pour être repérées, expressions stéréotypées, proverbes déguisés, etc.). On le constate, les modes d'inscription du discours d'autrui sont nombreux et complexes.

Nous terminerons cette partie par la description de deux procédés fortement polyphoniques qui sont fréquemment utilisés dans le discours argumentatif : l'antiphrase ironique et l'utilisation de *on*. La description linguistique de l'ironie que Kerbrat-Orecchioni (1976, 1977) propose peut être intégrée à l'analyse polyphonique de Ducrot (1984) et à la notion bakhtinienne de dialogisme.

Le recours à l'ironie

Kerbrat-Orecchioni définit l'ironie comme un trope, un cas particulier d'antiphrase, qui consiste à dire le contraire de ce qu'on veut faire entendre[1]. L dit A et veut faire entendre non-A. Un énoncé ironique se présente comme ayant un signifiant unique auquel s'attache deux niveaux sémantiques (un sens littéral manifeste patent et un sens intentionnel suggéré latent - qui relève de l'implicite discursif). L'effet de l'ironie est la mise en question du discours, une façon de s'en distancier. Le discours est ainsi soumis à la critique tendre ou féroce (moquerie, dérision, etc.)[2].

Selon Kerbrat-Orecchioni, les signaux de l'ironie - «qui restent toujours présomptifs et toujours incertains» (1976 : 15) - sont de nature extrêmement diverse : l'intonation, certains procédés typographiques (guillemets, points d'exclamation, points de suspension), certaines figures (hyperbole), certaines modalisateurs intensifs comme les adverbes : bien sûr, évidemment, certainement, le co-texte (le premier vers dans la fable de La Fontaine *Le loup et l'agneau*) et enfin, le contexte communicationnel dont l'intervention peut être de deux types.

Dans le premier, il y a contradiction entre les propos tenus et ce que l'on sait ou constate du référent contextuel, par exemple des expressions du langage courant comme «Bravo, continue !» ou «C'est du joli ! Merci bien !» sont ironiques dans certains contextes. Ces expressions stéréotypées sont appelées des faits d'«ironie d'usage». Dans le deuxième type, la contradiction est entre les propos tenus et ce que l'on croit

1 Elle prend ici des distances par rapport à Fontanier et à plusieurs auteurs de manuels de rhétorique (dont Dupriez, 1984) pour qui l'ironie consiste à «dire... le contraire de ce qu'on pense, ou de ce qu'on veut faire penser» (Fontanier 1927/1977 : 145-146). La rectification est importante, elle souligne un point de vue énonciatif.

2 Selon Ducrot (1984 : 213), la distinction entre l'humour et l'ironie vient de ce que l'ironie a comme cible, le discours auquel le point de vue de l'énonciateur est emprunté, alors que l'humour ne prend personne à partie, présentant une apparence de désinvolture, de détachement.

savoir du locuteur (ici l'auteur empirique) et de ses systèmes d'évalutation (entre autres idéologiques), il s'agit alors de ce que Kerbrat-Orecchioni nomme l'«ironie d'intervention» (1976 : 20). Dans ce cas, le locuteur (ici l'auteur modèle) «fait entendre» un discours absurde, mais il le fait entendre comme le discours de quelqu'un d'autre, comme un discours distancié (Ducrot, 1984 : 210). L'ironie implique donc un énonciateur dont les énoncés sont présentés comme si l'auteur modèle les assumait alors que le co-texte montre qu'il les tient pour absurdes.

L'ambiguïté est constitutive de l'ironie qui provoque un effet de brouillage des points de vue. Cela rend problématique la décision interprétative qui exige alors un haut niveau de compétence textuelle et idéologique, car «l'ironie risque très facilement de passer inaperçue», souligne Kerbrat-Orecchioni (1976 : 14), en se référant à l'analyse qu'en fait Freud dans l'analyse du langage en rapport à l'inconscient. La linguiste conclut son étude en soulignant l'intérêt qu'il y a à intégrer le phénomène de l'ironie dans une conception dialogique du discours. «Le dialogisme étant l'entrelacs de deux isotopies contradictoires (et relevant de deux sujets d'énonciation différents) dont chacune (sic) n'est privilégiée par rapport à l'autre, et qui se détruisent mutuellement,» (1976 : 45). Dans ces conditions, il est clair que le repérage de l'ironie n'est pas simple, cependant qu'il est essentiel à la compréhension du discours.

Il nous semble intéressant de mentionner le but que Berrendonner assigne à l'emploi antiphrasique de l'ironie. Définissant l'ironie comme une «contradiction de valeurs argumentatives» (1981 : 182), le même énoncé étant susceptible d'entrer dans deux classes d'arguments (l'une contenant les arguments pour une conclusion r, l'autre contenant les arguments pour non-r), il considère que l'ironie permet d'échapper aux normes de cohérence inhérentes à l'argumentation. En raison de son ambiguïté, elle autorise celui qui la manie à aboutir à deux conclusions argumentatives opposées, ce qui lui vaut d'«échapper à toute sanction éventuelle» (1981 : 238), de rappeler Auricchio *et al.* (1992: 40). L'ironie serait donc une manoeuvre qui, en déjouant la norme de cohérence, ménage la liberté du locuteur. Elle serait même, écrit Berrendonner, «une arme défensive contre toutes les formes de normes, qu'elles soient de nécessité ou de qualité» (p. 238). L'emploi de l'ironie peut correspondre à différentes fonctions; cependant il est clair que l'ironie est un procédé qui accentue la polyphonie, voire le dialogisme, dans le discours. Qu'en est-il de *on* ?

L'emploi de «on»

Plusieurs didacticiens (Boissinot et Lasserre, 1990; Auricchio *et al.*, 1992) ont souligné l'intérêt des analyses linguistiques et pragmatiques actuelles (Atlani, Berrendonner, Ducrot) à propos des différents rôles discursifs de *on*, ce caméléon (Grévisse), dans la perspective de l'enseignement et de l'apprentissage du discours

argumentatif. Selon Auricchio *et al.* (1992 : 25), *on* serait «une personne polyphonique par excellence». Ses propriétés référentielles le rendent apte à «désigner déictiquement n'importe quel ensemble d'êtres animés» (Berrendonner, 1981 : 45). *On* sied autant à l'auteur modèle et aux énonciateurs qu'il met en scène pour soutenir son point de vue, qu'aux voix dont il se distancie parce qu'exprimant des opinions contraires ou divergentes. Ces auteurs proposent de distinguer un on-acteur, un on-énonciateur E1 (en convergence avec l'auteur modèle) et un on-énonciateur E2 (distinct de l'auteur modèle et dont les propos se distancient ou qu'il réfute). Ainsi *on* doit être analysé dans le système énonciatif complexe dont il fait partie. Ces instances énonciatives rejoignent en partie les trois valeurs de *on* que Boissinot et Lasserre (1990 : 23) lui assignent : 1) on : les tenants de la thèse récusée par l'auteur modèle, 2) on : moi qui argumente et tous ceux qui sont prêts à adhérer à ma thèse, 3) on : tout le monde. Cette nature polyphonique de *on* permet de l'utiliser à des fins argumentatives selon une stratégie qui, par exemple, passe en douceur du *on* exclusif au *on* inclusif et ménage ainsi «des changements de place argumentative» (p. 27) sans devoir justifier explicitement ces changements de points de vue. Comme l'ironie, l'emploi de *on* offre une marge de manoeuvre intéressante dans la perspective d'une orchestration polyphonique. Avec la description des fonctions discursives de *on* s'achève notre examen des opérations de la mise en oeuvre de la stratégie énonciative dans laquelle les notions de dialogisme et de polyphonie ont pris une importance considérable.

Nous espérons avoir montré l'intérêt de ces notions pour la description du discours argumentatif. Cependant il nous semble nécessaire de préciser l'articulation entre ces notions et le discours argumentatif. En effet, affirmer que le discours argumentatif est toujours polyphonique nous semble dangereux si on ne prend garde de définir très clairement ce qu'on entend par discours polyphonique et si, par exemple, on confond polyphonie et dialogisme. Sinon, le risque est grand que ces outils notionnels soient rapidement banalisés et ne deviennent qu'apories[1]. Quant à nous, c'est essentiellement en référence à l'analyse de Ducrot que nous jugeons essentiel de faire intervenir la notion de polyphonie dans la description du discours argumentatif; celle de dialogisme, par contre, provient de Bakhtine. Selon notre lecture de Bakhtine, le dialogisme dans le discours entraîne nécessairement l'ambivalence et même l'ambiguïté.

1 Ces notions commencent à pénétrer dans les travaux en didactique, particulièrement à propos du discours argumentatif. Par exemple, Auricchio *et al.* (1992) font d'intéressantes propositions didactiques pour cerner la polyphonie dans ces discours à partir de la théorie de Ducrot, cependant on peut lire que cette théorie prolonge les recherches de Bakhtine «sur le dialogue romanesque» (p. 19). Une telle remarque risque de prêter à confusion et d'associer à tort dialogisme et dialogue (romanesque). Par ailleurs, Boissinot et Lasserre (1990 : 21) proposent une typologie de modèles argumentatifs dont l'un est appelé «à tendance dialogique» car le texte «tend à être polygéré» et que s'y développent «différentes voix». Ici encore, il y a risque de dérive.

L'intensité de l'ambivalence est proportionnelle au niveau d'enchâssement des voix, à l'approfondissement de la polyphonie, à l'inscription des idéologies dans le discours. Aussi, dans le discours argumentatif comme dans tout discours, l'orchestration polyphonique peut être décrite selon un continuum. Il y a d'abord les formes les plus grossières de polyphonie telles qu'on les trouve dans les discours agoniques (pamphlet, polémique), puis les formes intentionnelles d'intertextualité, comme on les rencontre souvent dans les discours à prétention scientifique, par exemple. Enfin, on peut véritablement parler de dialogisme lorsqu'on est en présence de formes poussées d'hybridation où dans un discours qui appartient à un seul auteur «se confondent en réalité deux énoncés, deux manières de parler, deux styles, deux "langues", deux perspectives sémantiques ou sociologiques.» (Bakhtine, 1978 : 126). On a donc affaire à un discours ouvert, à l'opposé des discours appelés rhétoriques et autoritaires par Bakhtine. Ainsi si tout discours argumentatif est polyphonique au sens banal du terme, tous les discours ne le sont pas au sens que Bakhtine donne à cette notion qui permet véritablement de saisir comment le social, et ses formidables contradictions, traverse le discours. Notons que c'est dans la mise en oeuvre de sa stratégie énonciative que l'auteur empirique se transforme en auteur modèle. Il n'est plus seulement la somme de ses caractéristiques individuelles. Intervenant, par son discours, dans le discours social, il devient un être de discours ayant un rôle, une place sociale. Son discours construit son image comme il construit l'image de celui que vise sa stratégie discursive, son lecteur modèle.

Nous concluons en soulignant que les opérations de mise en oeuvre de la stratégie énonciative sont non seulement complexes dans la mesure où elles sont variées et interviennent aux différents plans linguistiques (syntaxique, sémantique, pragmatique, à un seul plan ou à plus d'un à la fois), mais qu'elles sont stratégiques quant à l'inscription de l'idéologie dans le discours. Nous avons relevé celles qui semblent nécessairement mises en oeuvre dans le discours argumentatif et dont la maîtrise apparaît fondamentale.

La dimension dynamique de la production du discours argumentatif apparaît donc à travers de nombreuses opérations organisées en un réseau à trois niveaux qui est à l'interface de l'extralangue. D'abord, les composants communicationnels du discours pèsent de tout leur poids sur l'activité discursive qui, en production, se réalise en suivant de multiples parcours dont nous avons tenté de décrire les principales artères. Il y a d'abord par l'auteur empirique une structuration d'une portion du monde, puis une activation d'un schéma textuel (ou d'une superstructure textuelle) et une planification de la conduite discursive qui sera textualisée à travers de multiples opérations langagières intervenant à des plans micro ou macrotextuels. Nous n'avons décrit que les opérations de textualisation qui nous semblent à la fois caractéristiques du fonctionnement du discours argumentatif et essentielles à sa réalisation. Est-il nécessaire de préciser que la

description fonctionnelle de la production d'un discours argumentatif que nous proposons ici est extrêmement schématique ? Néanmoins, elle met en lumière la structuration d'un réseau d'opérations et propose un certain nombre d'outils notionnels pour cerner ces dernières.

Cependant même une fois entièrement textualisés, les contenus du discours sont laissés à l'état virtuel, ils demandent la «coopération» du lecteur pour être actualisés. C'est dans ce sens qu'Eco peut dire que la réception du discours fait partie de sa production, comme nous allons le voir dans la deuxième partie de ce chapitre.

IX.2 La réception du discours argumentatif

Dans cette seconde partie de la définition fonctionnelle du discours argumentatif, nous ne procéderons pas comme dans la première en reprenant les différents niveaux du schéma de la coopération interprétative d'Eco pour ensuite proposer un modèle qui soit spécifique à la réception du discours argumentatif. Comme ce modèle a déjà été exposé (VI.7), notre objectif est beaucoup plus limité. Nous désirons souligner certains aspects qui semblent cruciaux dans la dynamique de la coopération textuelle du point de vue de la réception d'un discours argumentatif ou, pour parler comme Eco, explorer quelques «noeuds» où «la coopération du lecteur modèle est attendue et stimulée» (Eco, 1985 : 84).

Avant de nous acquitter de ce contrat, une remarque est nécessaire. Le modèle sémiotique d'Eco s'inscrit dans une pragmatique textuelle. Il n'est pas un modèle visant à rendre compte de la compréhension en lecture comme le sont les modèles de type cognitiviste et, par ailleurs, il n'a aucune prétention didactique. En effet, il ne nous permet pas de comprendre comment un lecteur idéal comprend un discours argumentatif, et, encore moins, comment chaque lecteur en fonction de son style cognitif recevra tel discours argumentatif spécifique. Cela ne veut pas dire qu'Eco s'opposerait à ce que conclut la psychologie cognitive à la suite de l'expérimentation de modèles interactionnistes et constructivistes, et plus particulièrement des modèles des schémas, à savoir que «la compréhension en lecture est un processus interactif qui repose à la fois sur les schémas de connaissance du lecteur et sur la capacité du texte d'activer ces connaissances» (Pierre, 1990 : 604). D'ailleurs, un certain nombre de notions utilisées par Eco dans *Lector in fabula* proviennent de van Dijk (1982) et les références à ce théoricien, qui se situe au carrefour de la linguistique textuelle[1] et des sciences cognitives, sont nombreuses. Alors que ces modèles de compréhension mettent en lumière le processus interactif entre le lecteur et le texte, le modèle d'Eco s'intéresse à la

1 Selon Eco, van Dijk tente de réaliser la synthèse entre «deux univers de discours» : d'une part, les recherches greimassiennes et la tradition structuraliste française d'étude des textes et d'autre part, la sémantique et la pragmatique anglo-saxonnes (p. 106).

nécessaire coopération interprétative entre l'auteur modèle et son lecteur modèle pour activer le contenu d'un texte (discours[1]). Il n'est pas dit qu'il n'y ait pas de liens possibles entre ces deux types de préoccupations théoriques, mais ce n'est pas là notre propos.

Revenons au schéma des niveaux de coopération textuelle, reproduit à la fin du chapitre VI. Le discours en tant que produit langagier est mis en relation avec les «circonstances d'énonciation» qui sont à la base du schéma parce qu'immédiatement activées par le lecteur. Dans le cas où les composants communicationnels ne posent pas de problème d'identification par le lecteur, le jeu interprétatif est simple. Dans le cas contraire, il demande au lecteur une interaction avec un autre niveau du discours, celui des structures discursives. Pour actualiser ces dernières, le lecteur fait appel à son encyclopédie qui comprend plusieurs éléments : 1) le lexique (dictionnaire de base), 2) les règles de co-référence (par exemple celles utilisées pour désambiguïser les expressions déictiques ou anaphoriques), 3) les sélections contextuelles et circonstancielles pour interpréter correctement les lexèmes, 4) les règles d'hypercodage rhétorique et stylistique, 5) les scénarios ou scripts (par exemple, au scénario restaurant sont associées les actions de s'asseoir, manger, payer, etc.) et les scénarios intertextuels (un texte commençant par *Il était une fois...* est vite associé à un conte), et 6) les règles d'hypercodage idéologique.

Admettons que l'encyclopédie du lecteur dispose, en vertu de sa compétence linguistique, de toutes les ressources nécessaires pour interpréter[2] le discours aux sous-niveaux interprétatifs, soit celui du lexique, des règles de coréférence et des sélections contextuelles et circonstancielles des lexèmes, pour saisir les règles d'hypercodage rhétorique et stylistique, il doit faire appel à un autre type de compétence, la compétence discursive. Quelles sont ces règles de l'hypercodage stylistique (ces «lois du genre») qui permettent au lecteur d'inférer qu'il a affaire à un discours argumentatif plutôt qu'à un discours narratif ou descriptif, par exemple ? Nous pouvons identifier le titre[3], l'introduction, la conclusion, la disposition en paragraphes, surtout si ces derniers commençent par des organisateurs textuels et la forte présence d'opérateurs et de connecteurs argumentatifs. Quant aux règles d'hypercodage idéologique, il y en a deux particulièrement évidentes, soit le caractère apparemment logique du discours et le

1 Chez Eco, le mot «texte» désigne un produit verbal concret, il s'apparente à l'emploi que nous faisons du mot «discours».

2 Rappelons que lorsqu'Eco parle d'interpréter le texte, il s'agit de «l'actualisation sémantique de tout ce que le texte, en tant que stratégie veut dire à travers la coopération de son lecteur modèle» (p. 232).

3 Les analyses critiques du discours de presse soulignent la place stratégique de la manchette dans la réception des textes de la presse; d'ailleurs la rédaction des principales manchettes ne relève généralement pas des journalistes, rédacteurs des articles, mais du chef de pupitre.

caractère doxologique marqué de son thème. Expliquons-nous. Les thèmes de l'avortement ou du racisme apparaîtront d'emblée au lecteur comme doxologiques par rapport à celui de la structure moléculaire, par exemple, en vertu de ces règles d'hypercodage, alors que par apparence logique du discours, nous faisons référence à un discours qui se présente comme une suite de raisonnements, c'est-à-dire d'énoncés présentant des raisons pour (ou des raisons contre) liés à des énoncés conclusifs.

L'encyclopédie contient aussi des scénarios de deux types, les scénarios communs et les scénarios intertextuels[1]. Eco définit le scénario comme «une structure de données qui sert à représenter une situation stéréotype» (p. 100). Le rôle des scénarios communs est sans aucun doute plus important dans le discours narratif que dans le discours argumentatif, alors que celui des scénarios intertexuels, qui sont un cas spécial d'hypercodage, est de première importance aussi dans le discours argumentatif. Prenons, à titre d'exemple de scénario intertextuel dans le discours argumentatif, le fait de mentionner des «recherches scientifiques» ou des statistiques comme argument d'autorité, ou encore le recours aux proverbes et maximes.

Dans ce processus coopératif, en plus de faire intervenir ses connaissances, le lecteur aborde le discours à partir de sa perspective idéologique, même s'il n'en est pas conscient, de préciser Eco (p. 105). L'idéologie du lecteur[2] intervient dès le premier niveau de lecture, par exemple dans le choix des valeurs de certains composants communicationnels (l'auteur empirique et son but, par exemple), comme le montre Eco au sujet de la réception dans la presse italienne des lettres d'Aldo Moro lors de sa séquestration. Cependant c'est davantage dans les processus d'actualisation des niveaux sémantiques plus profonds, celui des structures actancielles et celui des structures idéologiques, que ce que nous avons défini comme la compétence idéologique du lecteur est crucial pour la coopération interprétative. Cette dernière sera maximum si le lecteur empirique a la compétence idéologique que le discours prévoit pour son lecteur modèle, bien entendu. Mais l'inspection des contenus de l'encyclopédie du lecteur ne suffit pas à actualiser le discours. La coopération doit passer à un second niveau, celui des structures discursives.

Les structures discursives sont actualisées à partir d'une hypothèse sur le *topic*, d'une réduction des scénarios, d'une aimantation ou d'une narcotisation des propriétés sémantiques et enfin du choix des isotopies comme on peut le voir dans le schéma d'Eco. Rappelons que la notion de *topic* correspond à ce que nous avons défini comme le(s) thème(s) du discours. L'enjeu pour la coopération interprétative ne consiste

1 Selon Eco, ce terme traduit la notion de *frame*, cependant nous considérons qu'elle traduit plutôt celle de *script* des modèles cognitivistes.
2 Sur le rôle de l'idéologie dans la compréhension d'un texte, voir van Dijk (1982).

pas tant à déterminer le thème du discours, mais surtout à saisir la hiérarchisation des sous-thèmes et leur rapport au thème principal. Nous verrons lorsque nous procéderons à la description d'un discours argumentatif au chapitre suivant qu'un discours peut mettre en évidence un thème, alors repéré comme le thème principal et camoufler d'autres thèmes pour des raisons de stratégies argumentatives. C'est là que le lecteur doit faire montre de compétence. Il ne doit pas se laisser guider par les seules règles d'hypercodage comme celles régissant l'emploi du titre, par exemple. Le lecteur ayant déterminé le(s) thème(s) du discours dans un mouvement pragmatique, il «décide de privilégier ou de narcotiser les propriétés sémantiques des lexèmes en jeu, établissant ainsi un niveau de cohérence interprétative dite isotopie» (p. 116). Le travail de repérage des isotopies est complexe, nous ne nous y arrêterons pas.

Après avoir actualisé les structures discursives du discours, par exemple en se disant : «dans ce texte il est question de la piètre qualité du français des élèves du secondaire», le lecteur est en mesure de synthétiser des portions entières de discours à travers une série de «macropropositions» (van Dijk, 1982) qui constituent la *fabula*. La décision quant au format de la *fabula* dépend de la compétence idéologique du lecteur empirique et, bien entendu de son adéquation au lecteur modèle prévu par le discours, comme le souligne Eco (p. 134)[1]. Il précise que même les discours qui «semblent ne raconter aucune *fabula*» (comme c'est le cas de la majorité des discours argumentatifs, en particulier des discours scientifiques) peuvent se lire «comme l'histoire d'une bataille de persuasion, jouée et gagnée» (p. 140). Les niveaux intentionnels suivants, ceux des structures actancielles et idéologiques relèvent de la structure profonde du discours[2]. Les macropropositions deviennent abstraites, dépouillées de leur manifestation linguistique. D'ailleurs à ces niveaux profonds, la description linéaire de la coopération interprétative devient impossible, précise Eco (p. 227). Elle ne nous concerne plus, étant donné que nous ne nous intéressons qu'à ce qui est actualisé au plan linguistique, de façon manifeste ou non.

Une conclusion s'impose suite à ce bref examen d'une partie de ce modèle de coopération entre l'auteur et le lecteur modèle. Il s'agit, bien sûr, du rôle fondamental de la compétence idéologique du lecteur sans laquelle sa compétence linguistique est vite impuissante à actualiser le discours. Nous devrons tirer les conséquences de cette

1 Van Dijk (1982 : 563) fait une remarque identique.

2 L'emploi des notions de structure profonde et structure de surface renvoie à la sémantique narrative. Nous n'avons pas jugé bon d'avoir recours à ces notions jusqu'ici. Lorsque nous avons parlé de la surface du discours, c'était tout simplement pour désigner ses contenus manifestes. D'ailleurs, nous aurions tendance à suivre Maingueneau (1984 : 8) lorsqu'il écrit que la «spécificité d'un discours ne se localise pas dans quelque "base" qui serait son fond, mais se déploie sur toutes ses dimensions».

conclusion au plan didactique[1]. Ce modèle nous invite aussi à préciser les différents types de compétences mises en oeuvre dans la production-réception d'un discours, ce que nous ferons lors de la conclusion de cette deuxième partie de notre étude.

Conclusion

Nous voici rendue au terme de la définition fonctionnelle de notre objet. Cette définition tout comme la définition ontologique qui a précédé cerne l'objet en synchronie. Est-il possible d'en élaborer une qui définisse l'objet d'un point de vue dyachronique ? C'est ce que nous allons explorer dans le chapitre qui suit et qui porte sur l'évolution du discours argumentatif.

1 Ce que nous tenterons de faire au chapitre suivant.

CHAPITRE X
LA DÉFINITION ÉVOLUTIVE DU DISCOURS ARGUMENTATIF

Introduction

Jusqu'ici, nous avons tenté de définir notre objet selon le principe de la triangulation systémique, c'est-à-dire que nous avons cherché à connaître sa dimension structurelle en en donnant une définition ontologique (chapitre VIII) et à représenter sa dimension dynamique par une définition fonctionnelle (chapitre IX). Qu'en est-il de son évolution ? Les événements, avec le temps, façonnent l'objet, le cours de son évolution. «Connaître véritablement l'objet, c'est avant tout avoir percé les secrets de son histoire, de la lignée dont il est à la fois l'aboutissement et une projection» (Bruter, cité par Le Moigne, 1977 : 41). L'histoire du discours argumentatif, on l'a vu, se perd dans la nuit des temps, au tout début de l'humanité. Il serait bien naïf de prétendre «avoir percé les secrets de son histoire».

Connaître l'évolution d'un système, son passé et son futur, c'est aussi faire la chronique de ses transformations. Les transformations vécues par un système peuvent être saisies autant à travers celles de ses composants et de leur organisation, qu'à travers celles de son activité. Nous imaginons sans peine l'ampleur de la tâche qui consisterait à faire la chronique de toutes les transformations structurelles et fonctionnelles du discours argumentatif au cours de son histoire. Elle dépasse considérablement les possibilités de la présente étude.

Par contre, l'histoire de la représentation ou de la théorisation de la *techné* argumentative commence à s'écrire. Nous avons déjà signalé quelques grands moments de cette histoire en présentant les contributions théoriques d'Aristote, de Perelman et Olbrechts-Tyteca, ainsi que de Toulmin. Retracer les grandes étapes de l'histoire des représentations théoriques qui ont été proposées au cours de 2 500 années afin de saisir le devenir du discours argumentatif s'avère avoir un caractère heuristique.

Aussi, faute de pouvoir élaborer des hypothèses sur l'évolution des composants et de la dynamique du discours argumentatif, ainsi que sur son devenir, vu l'état actuel de la recherche, nous sommes contrainte à ne rappeler ici que les grandes étapes de l'histoire de ses représentations. Cette limitation ne nous semble pas trop préjudiciable, car connaître la dimension génétique de l'objet, le saisir en diachronie, ne nous semble pas aussi fondamental que de le représenter en synchronie compte tenu de nos objectifs didactiques. Néanmoins, même très bref, ce survol de l'évolution des

représentations théoriques de l'énonciation argumentative est utile parce qu'il permet d'éclairer les choix que l'institution scolaire a faits parmi les diverses représentations proposées, choix qui ont peu à peu forgé cette tradition scolaire de l'étude du discours argumentatif. Comprendre les sources de cette tradition semble nécessaire pour proposer des fondements qui respectent les acquis du passé, tout en étant prêt à accueillir des propositions nouvelles dans la perspective d'une didactique véritablement ancrée dans la réalité scolaire et sociale d'aujourd'hui et ayant prise sur la discursivité contemporaine.

X.1 L'évolution des représentations du discours argumentatif

L'histoire de la théorisation du discours argumentatif remonte à l'Antiquité. À cette époque, toutes les pratiques du discours persuasif relèvent de la *techné rhétoriké* et leur théorisation se confond alors avec l'histoire de la rhétorique jusqu'au début de notre ère. Selon Barthes (1970 : 173), dans la prériode antique, la rhétorique est à la fois technique, enseignement, science, morale, pratique sociale et pratique ludique. Si son territoire est étendu, on ne peut cependant l'apprécier qu'en le replaçant dans le réseau complexe alors formé par la logique, la dialectique et la poétique où se sont tissés des liens, des oppositions et des contradictions.

La rhétorique serait née de conflits sociaux, de procès de propriété vers 485 avant J.-C. qui mobilisent, dans la Sicile grecque récemment libérée des tyrans, des jurys populaires formés auprès de maîtres de la parole comme Empédocle d'Agrigente, Corax de Syracuse et son disciple, Tisias. Ces derniers élaborent une méthode raisonnée, fondée sur la logique du vraisemblable, permettant de soutenir le pour et le contre en toute cause, avec des chances égales d'emporter l'adhésion (Colin, 1973 : 255). Ils enseignent, moyennant rémunération, cette méthode du discours oratoire (*oratio*) ayant pour objectif de persuader un auditoire déterminé. C'est à Corax qu'il revient d'organiser l'*oratio* selon un plan en cinq parties : l'exorde, la narration ou action, l'argumentation ou la preuve, la digression et l'épilogue. Cette *dispositio* constituera le plan-type du discours oratoire pendant des siècles. En 427 avant J.-C., le rhéteur Gorgias vient de Sicile à Athènes où il est l'interlocuteur de Socrate. Puis il parcourt le monde grec. Il apporte à la rhétorique un autre aspect, celui des figures, c'est l'avènement de l'*elocutio*, ouvrant ainsi la voie à la stylistique moderne. La parole devient alors à Athènes «*la technique des techniques*» (Châtelet, 1979 : 32); des écoles payantes s'ouvrent où les maîtres de la *techné rhétoriké*, les Sophistes, enseignent à parler de tout et de n'importe quoi et à défendre avec persuasion n'importe quelle cause.

Parmi ces bavards, ces aventuriers du verbe, il y a une «*torpille*» (Châtelet, 1979 : 33), c'est Socrate. Il cherche à faire accoucher les âmes de leur vérité par sa méthode de questions et de réponses, la maïeutique. Il s'oppose aux Sophistes car il ne

cherche surtout pas à persuader, à opposer une opinion à une autre, mais à faire en sorte que chacun saisisse la relativité des discours et prenne conscience du caractère asymptotique de la vérité. Il ouvre le chemin à Platon qui critiquera la rhétorique des Sophistes et des rhéteurs dans deux dialogues, le *Gorgias*, qualifié de dialogue socratique (car l'interlocuteur du maître de la rhétorique est Socrate) et le *Phèdre*, un texte de la maturité. Aristote qui fut élève de Platon emprunte à ces oeuvres, mais s'en distancie aussi. Platon distinguait deux rhétoriques : l'une, celle des rhéteurs et des Sophistes dont l'objet est la vraisemblance, synonyme selon lui d'illusion, et l'autre, celle qui recherche la vérité. Cette rhétorique philosophique, il la nommera dialectique qui vise à emporter l'adhésion de l'esprit par un mouvement qui va des sensations vers les idées, vers les principes premiers.

Aristote «rassemblant dans une totalité cohérente les découvertes de ses prédécesseurs» est le premier théoricien de la rhétorique. Sa théorie du discours persuasif est «une étude logique, et non plus empirique, de l'argumentation, une psychologie des passions et des caractères, une stylistique, le tout repris dans une réflexion philosophique» (Reboul, 1984 : 17), qui intègre, précisons-le, des considérations politiques et éthiques. Cependant contrairement à Platon, Aristote affranchit la rhétorique de la tutelle de la morale, car la rhétorique est science relative et non absolue (Dufour, *in Rhétorique* (Livre I), Aristote, 1932 : 7).

La *Rhétorique* d'Aristote constitue une théorie complexe du discours persuasif[1]. Bien que servant de principale référence aux rhétoriciens de l'Antiquité[2], le système rhétorique d'Aristote se transforme rapidement sous la plume de ses commentateurs et de ses traducteurs dont les plus illustres sont Cicéron et Quintilien. D'art (et de méthode) de la persuasion, il deviendra peu à peu technique de l'art oratoire. Par exemple, Cicéron transforme les trois types de preuves d'Aristote (*logos, pathos, ethos*) en trois manières d'agrémenter son discours, le glissement est important. C'est une «première victoire du style ou de l'*elocutio* sur l'*inventio*» (Timmermans, 1992 : 384).

D'après Todorov (1977 : 59), la première grande crise de la rhétorique coïncide à peu près avec le début de notre ère. La rhétorique qui avait pour objet la parole efficace dans la cité, saisissait le langage comme action (Todorov, 1977 : 59). Sa notion-clé était le convenable, l'«approprié» qui était jugé à l'aune du contexte de la communication (p. 61). Or, l'éloquence publique a un sens dans une société où la parole possède un pouvoir, dans un État libre et démocratique. Aussi, avec la disparition de la

1 Pour une présentation des principaux éléments de la rhétorique aristotélicienne, voir la section VI.1.

2 Notamment à Isocrate (436-338), à Démosthène (384-322), à Cicéron (106-43), à C. Herennius (traité anonyme vers 82 avant J.-C. dont l'auteur est peut-être Cicéron) et à Quintilien (30-100).

démocratie dans l'empire romain, l'éloquence comme pratique sociale et politique ne pouvait que décliner, à moins qu'elle ne changeât de sens et d'objet. C'est, selon l'analyse de Todorov, ce qui s'est passé. «La nouvelle éloquence se distingue de l'ancienne en ce que son idéal est la qualité intrinsèque du discours et non plus son aptitude à servir un but externe» (1977 : 64).

Cette nouvelle éloquence rhétorique deviendra avec les siècles une éloquence d'apparat. Elle sera une rhétorique restreinte, celle des figures et des tropes, ornements du langage. Elle connaîtra ses premières heures de gloire du II^e^ au IV^e^ siècles après J.-C. «Jusqu'au IV^e^ siècle, la "néo-rhétorique", ou "seconde sophistique", se préoccupe exclusivement de l'aspect formel et littéraire de la persuasion.» (Timmermans, 1992 : 385). Dans les faits, la rhétorique se divise en deux branches. Cette scission sera consacrée au XVI^e^ siècle par Ramus, titulaire de la chaire d'éloquence et de philosophie du Collège Royal, qui démembre le système d'Aristote en séparant résolument l'art de l'argumentation raisonnée, de la rhétorique réduite à l'*elocutio* ou à «l'étude des moyens d'expression ornée et agréable» (Reboul, 1991 : 88). Cette division de la rhétorique et l'absence de préoccupations théoriques pour son versant argumentatif ne signifie pas pour autant la disparition de la rhétorique comme *techné* de la persuasion. Cette dernière survivra dans les débats politiques, dans les débats juridiques et dans les prêches, comme dans l'enseignement. Ces pratiques sociales alimenteront la production d'importants traités de rhétorique, de la Renaissance jusqu'au XIX^e^ siècle[1], où l'*inventio* garde encore une place à côté de l'*elocutio* (sauf chez Du Marsais et Fontanier).

Pourquoi la Renaissance qui a tant puisé dans l'héritage antique met-elle au rancart la rhétorique comme art du raisonnement persuasif ? Voici l'explication de Perelman (1977 : 21) :

> *Le déclin de la rhétorique, à partir de la fin du XVI^e^ siècle, est dû à la montée de la pensée bourgeoise, qui a généralisé le rôle de l'évidence, qu'il s'agisse de l'évidence personnelle du protestantisme, de l'évidence rationnelle du cartésianisme ou de l'évidence sensible de l'empirisme.*

Ce précepte d'évidence qui consiste à ne pas pouvoir douter de la vérité et de la valeur d'une proposition, peu importe laquelle, ne pouvait, en effet, accepter le principe de vraisemblance sur laquelle repose l'édifice rhétorique (son art et sa théorisation)[2].

---

1 Les plus illustres sont ceux de A. Fouquelin (1557), de R. Bary (1669), du Père Lamy (1675), de B. Gibert (1719), et Du Marsais (1730), de Crevier (1765) et de P. Fontanier (1821 et 1927), selon Barthes (1970 : 232) et Kebedi Varga (1970 : 17).

2 Pour Perelman, l'évidence est conçue «comme une force qui s'impose à tout esprit doué de raison et qui manifeste la vérité de ce qui s'impose de cette façon» (1970 : 16). Rappelons que l'évidence est le premier précepte du *Discours de la méthode*, elle est «ce qui se présenterait si clairement et si distinctement à mon esprit que je n'eusse aucune occasion de le mettre en doute». C'est donc «une vérité sans médiation» (Angenot, 1982 : 148).

La nature de l'argumentation s'oppose à l'évidence, car on n'argumente pas contre l'évidence.

Puis, au XVII^e^ siècle, «une cassure autrement sérieuse se produit avec Descartes qui va détruire un des deux piliers de la rhétorique, [...] la possibilité même d'une argumentation contradictoire et probabiliste» (Reboul, 1991 : 89). Descartes répudie la rhétorique qui ne produit que des opinions vraisemblables, alors que la vérité ne peut être qu'évidente et qu'elle se trouve par un retour sur soi-même, dans l'obscurité de sa chambre. Même les philosophes empiristes anglais comme Locke, pourtant ennemis du cartésianisme, rejettent cet art de l'argumentation qui ne sert qu'«à insinuer des fausses idées dans l'esprit» (cité par Todorov, 1977 : 78). L'art de la persuasion recevra ensuite une condamnation radicale de la part du rationalisme kantien, car ce qui est désormais conçu comme l'art de tromper, relevant du vraisemblable donc du faux et de l'illusoire, est désormais indigne d'exister d'après la nouvelle morale sociale, commente Todorov (1977 : 80). Au cours du XIX^e^ siècle, deux courants de pensée poursuivront ce mépris pour une réflexion théorique à propos du discours argumentatif, assimilant à tort rhétorique et ornementation du discours. D'un côté, l'idéologie positiviste et sa croyance en la vérité scientifique, puis au pôle opposé, l'idéologie romantique dont le chantre Hugo déclare : «Guerre à la rhétorique !», amalgamant la rhétorique à l'éloquence fleurie des figures et des tropes bien ficelées. Pourtant, c'est peu de temps avant que soit lancé ce cri de guerre que paraissait ce que Genette considère comme «le monument le plus représentatif et le plus achevé» de la rhétorique française[1], le traité *Figures du discours* de Fontanier (1827/1977, introduction de G. Genette). Ainsi, au cours de ces siècles, l'*inventio* (ou recherche des éléments propres à persuader) d'Aristote ne semble pas avoir trouvé de théoriciens exemplaires. Le système rhétorique d'Aristote n'a pas survécu au développement de l'*elocutio* qui, elle, a trouvé des défenseurs de talent, entre autres Fontanier, puis à son absorption par le domaine littéraire, la poétique et la stylistique naissante.

Kuentz (1970 : 145) explique le recul de l'intérêt pour l'argumentation comme le revers des progrès des sciences humaines, à la fin du XIX^e^ siècle. Tombée dans le discrédit des penseurs, des philosophes et des scientifiques, la rhétorique presque réduite à l'art du *bene dicendi* ne sera triomphante que dans l'enseignement, d'où elle disparaît officiellement au tout début du XX^e^ siècle, l'histoire littéraire et la dissertation ayant pris la relève.

Ce total discrédit est de courte durée. Au beau milieu du XX^e^ siècle, deux courants théoriques prétendent renouveler la rhétorique, chacun s'auto-identifiant comme la «nouvelle rhétorique». Le premier est purement littéraire, sans aucun rapport

1 Genette est conscient de la réduction qu'il donne ici au mot rhétorique.

avec l'argumentation. Ses représentants les plus farouches conçoivent la rhétorique comme «la connaissance des procédés de langage caractéristiques de la littérature» (*Rhétorique générale*, p. 25 du Groupe Mu, cité par Reboul, 1991 : 97). D'une part, ils réduisent le champ de compétence de la rhétorique à l'*elocutio*, et même aux seules figures, d'autre part, ils élargissent l'intervention de cette nouvelle rhétorique à tout le discours littéraire[1]. Cette nouvelle rhétorique devient l'art de la littérature et non seulement de l'éloquence, bref une nouvelle poétique. En publiant son Aide-mémoire en 1970, Barthes catalyse ce mouvement, proposant sa lecture du phénomène rhétorique qui est à la fois passionnant et ambigu selon lui :

> *objet prestigieux d'intelligence et de pénétration, système grandiose que toute une civilisation, dans son ampleur extrême, a mis au point pour classer, c'est-à-dire pour penser son langage, instrument de pouvoir, lieux de conflits historiques dont la lecture est passionnante si précisément on replace cet objet dans l'histoire multiple où il s'est développé; mais aussi objet idéologique, tombé dans l'idéologie par l'avancée de cet «autre chose» qui l'a remplacé, et obligeant aujourd'hui à une indispensable distance critique* (Barthes, 1970 : 195).

Qu'est-ce que cet «autre chose» qui l'a, soi-disant, remplacée, peut-on se demander ? Barthes fait sans doute écho au texte *Rhétorique et enseignement* de Genette (1969) où ce dernier se demandait par quoi «un code d'expression (et un instrument intellectuel) d'une telle envergure» avait pu être remplacé. Selon Genette, la rhétorique ne serait pas disparue, elle n'aurait que changé de camp. Une nouvelle rhétorique a réinvesti la littérature, s'identifiant à la poétique, avec les Mallarmé, Proust, Valéry, Blanchot, etc. Une fonction critique s'est ajoutée à la littérature qui devient alors «une» rhétorique,

> *notre littérature actuelle, en ce qu'elle a de plus profond, et malgré son anti-rhétorisme de principe (son "terrorisme" dit Paulhan) est tout entière une rhétorique, puisqu'elle est à la fois littérature et discours sur la littérature* (1969, p. 41).

Ainsi, pour Genette, il ne s'agit plus de «la» rhétorique, mais d'«une» rhétorique. La rhétorique étant depuis des siècles scindée en deux versants : une rhétorique des figures (une poétique) et une rhétorique des conflits (rhétorique de l'argumentation persuasive), pour reprendre les expressions de Lempereur (Meyer et Lempereur, 1990).

---

1 Genette a adressé une cinglante critique au collectif liégeois, auteurs de cette *Rhétorique générale*, précisant que celle d'Aristote ne se voulait pas générale car elle l'était, contrairement à la prétention du Groupe Mu, comme le rappelle Timmermans (1992 : 390-391).

La rhétorique de la parole persuasive, quant à elle, a retrouvé ses lettres de noblesse sous l'impulsion des travaux de Perelman, en particulier par la publication en 1958 du *Traité de l'argumentation*, sous-titré *La nouvelle rhétorique* et signé par Chaïm Perelman et de Lucie Olbrechts-Tyteca[1]. Perelman est le chef de file de ce deuxième courant de «nouvelle rhétorique» et le *Traité*[2] est considéré par certains comme un «grand classique de la pensée contemporaine», selon l'expression emphatique du philosophe de l'école de Bruxelles, Michel Meyer[3].

Avec ce *Traité*, les auteurs désirent renouer avec «une tradition glorieuse et séculaire» (p. 2), celle de la rhétorique qui s'est intéressée à l'art de persuader et celle de la dialectique (au sens d'Aristote) qui a investigué les conditions et les techniques de la délibération et de la discussion. Ils poursuivent, approfondissent et corrigent ainsi la tradition rhétorique (et dialectique), en particulier celle constituée par l'héritage d'Aristote et des Anciens (entre autres Isocrate et Quintilien).

Le *Traité* est une entreprise à portée philosophique qui tente de répondre à la question : comment fonder les jugements de valeur (Reboul, 1991 : 97), autrement dit quel cadre théorique peut rendre compte de la pensée non démonstrative ou non formelle ? Du point de vue de ses auteurs la (leur) nouvelle rhétorique constitue «une rupture avec une conception de la raison et du raisonnement, issue de Descartes» (1988 : 1). Car Descartes, et après lui toute la philosophie rationaliste des trois derniers siècles, faisant de l'évidence la marque de la raison a rejeté le domaine de l'argumentation et du vraisemblable hors du champ de la vérité et de la raison, comme nous l'avons déjà mentionné. Or, aux yeux des auteurs du *Traité*

> *la pratique et la théorie de l'argumentation sont corrélatives d'un rationalisme critique [...] permettant d'échapper au dilemme : adhésion à une vérité objectivement et universellement valable, ou recours à la suggestion et à la violence pour faire admettre ses opinions et ses décisions* (pp. 681-682).

Leur étude de l'argumentation constitue donc une contribution à l'étude du raisonnement humain en fondant une logique du vraisemblable entre la démonstra-

1 L'ouvrage publié aux Presses Universitaires de France en 1958 et signé par ces deux auteurs portait le titre *La nouvelle rhétorique, Traité de l'argumentation*. Cependant à partir de 1970 dans les éditions belges de l'Institut de Sociologie puis de l'université libre de Bruxelles, le titre a été inversé. Notons aussi que la paternité de l'ouvrage est, étonnamment, souvent attribuée au seul premier auteur.

2 Désormais nous réduirons le titre de l'ouvrage à ce seul terme.

3 Pour situer l'entreprise de cette nouvelle rhétorique dans le champ de la philosophie et des sciences sociales, voir les articles d'Olbrechts-Tyteca (1963), de Loreau (1963) et de Meyer (1982), pour un point de vue interne.

tion scientifique et l'arbitraire des croyances[1]. La nouvelle rhétorique de l'école de Bruxelles au mitan de ce siècle s'expliquerait, selon Angenot[2], par la fin de la grande illusion moderniste : il n'y a pas une raison mais plusieurs rationalités. Le problème de la modernité est celui de la transcendance de règles rationnelles pour la connaissance du monde et l'arbitrage des différends.

À en croire Reboul (1991 : 96), cet ouvrage n'eut guère de succès à l'époque de sa publication et dut attendre la fin des années soixante-dix pour s'imposer. Paradoxalement plusieurs de ceux qui présentent cette «somme» prestigieuse comme une contribution capitale pour l'étude de l'argumentation en sont les critiques les plus sévères (Grize, 1982; van Eemeren *et al.*, 1987; Vignaux, 1988).

L'année même où paraissait le *Traité*, Steven E. Toulmin, ignorant tout des recherches de l'école de Bruxelles, publiait outre-Manche *The Uses of argument*. À cette époque, Toulmin était un philosophe proche de l'école analytique anglo-saxonne. Lorsqu'il a publié son ouvrage, Toulmin était conscient que son essai provoquerait des débats, voire des controverses parmi les philosophes du langage et les logiciens. Ce fut le cas. En effet, il se dissociait de ceux qui faisaient du raisonnement argumentatif un raisonnement de second ordre parce que non «logique» et non «formel», selon les standards du paradigme analytique et de ses critères de vérité. Sa perspective épistémologique était radicalement différente de celle des logiciens. Son projet était plutôt d'analyser les mécanismes propres à la démarche argumentative à l'oeuvre dans le langage quotidien, puis de les formaliser en un schéma procédural[3]. Si son modèle a eu quelque impact et a été repris par des théoriciens préoccupés de psychologie et d'éducation, son apport majeur a été d'ouvrir un espace pour le raisonnement argumentatif dans les sciences cognitives.

L'histoire de la théorisation du discours argumentatif est bien singulière[4]. Cette théorie complexe du discours et de la discussion élaborée par Aristote, tôt scindée en deux, réduite soit à un ensemble de techniques pour persuader, soit à un art d'apparat,

1 À notre avis, s'il rompt avec la conception cartésienne de la raison, le *Traité* est un ouvrage qui s'inscrit dans la tradition philosophique rationaliste en postulant que la raison est le guide universel plutôt qu'une «figure d'équilibre provisoire de l'imagination créatrice» (Granger, 1967 : 126).

2 Séminaire *Rhétorique de l'argumentation*, Département de langue et littérature françaises, Université McGill, hiver 1992.

3 Voir la section VI.2 pour une présentation de ce modèle.

4 Paulhan dans *Les Fleurs de Tarbes* (1941) a illustré d'une façon brillante le triple périple de la rhétorique (la rhétorique ancienne, classique et moderne). Soulignons toutefois que Paulhan ne fait pas la distinction fondamentale entre ce que Lempereur appelle la rhétorique des figures et la rhétorique des conflits. Ce qu'il appelle rhétorique correspond surtout au versant littéraire de la rhétorique.

se renouvelle vers le milieu de ce siècle. La rhétorique renaît de ses cendres. Dans les années cinquante, on a vu revenir en force une rhétorique de l'argumentation avec le *Traité*. Une nouvelle rhétorique des figures s'est développée dans les années soixante et soixante-dix et, depuis la fin des années quatre-vingt, s'élabore une rhétorique des passions puisque le langage porte de l'indicible et que persuader c'est émouvoir (Meyer, Paret). Retrouver l'unité de la *Rhétorique* du Stagirite semble bien illusoire !

Cependant malgré l'indéniable fécondité de la recherche rhétorique actuelle et la volonté de certains chercheurs de reconstruire l'unité originale de la rhétorique (Fumaroli, 1990; Reboul, 1991), les théorisations du discours argumentatif prennent à l'heure actuelle bien d'autres voies que celles tracées par la nouvelle rhétorique de Perelman et d'Olbrechts-Tyteca, ou plutôt, on assiste à des théorisations multiples de la rhétorique de l'argumentation. Comment une rhétorique de l'argumentation est-elle possible quand la possibilité même d'une conciliation rationnelle des différends est mise en question dans nos sociétés où il n'y a que des «solitudes non-dialoguantes» qui font semblant d'argumenter ? demandait Angenot, à la fin de son séminaire de 1992.

Nous avons signalé au départ de cette recherche l'actuel foisonnement d'activités scientifiques autour de la problématique de l'argumentation. Nous avons aussi indiqué la multitude des perspectives et des points d'ancrage disciplinaire dont l'analyse du discours (Angenot, Maingueneau), la sociocritique des textes (Robin), la sociologie des discours (Weinrich), la sociologie de la connaissance (Boudon), les sciences de la communication (Berrendonner), la logique naturelle et la sémiologie (Grize, Vignaux), la pragmatique linguistique (Anscombre, Ducrot, Plantin), la psychologie sociale (Ghiglione), la philosophie (Meyer, Lyotard), pour ne nommer que les plus importants dans le domaine francophone.

Ces contributions illustrent à quel point le discours argumentatif est devenu un objet problématique et fondamental pour la recherche en sciences humaines. Il se transforme au gré de ces multiples approches qui le fécondent et construisent son devenir. Progressivement, le discours argumentatif perd de son immanence et ses contours s'estompent. On en vient à parler de «l'énonciation argumentative» (Plantin), constituante de tous les discours, voire du «principe d'argumentativité de la langue» (Ducrot). Pour les uns, notre objet ne serait qu'un aspect de la langue et se dissoudrait dans tout le discours social, pour les autres les conditions sociales le rendrait impossible à théoriser. Mais il reste l'école où le discours argumentatif est présenté comme un objet d'études immanent !

Conclusion

On a vu que la tradition scolaire de l'argumentation est très ancienne et que de tous temps l'argumentation a été un objet d'étude (chapitre IV). Sur quelles représentations théoriques s'appuie-t-elle maintenant ? L'examen de nombreux moyens d'enseignement actuellement utilisés dans l'enseignement secondaire dans la francophonie montre que les recherches menées en philosophie et dans les sciences du langage depuis la moitié du siècle à propos de l'argumentation ont encore peu pénétré dans l'enseignement, mis à part l'heureuse exception vaudoise (Genevay *et al.*, 1987a).

Dans la tradition pédagogique de l'Antiquité de la *païdeia*, la pratique scolaire de l'argumentation était intégrée à l'éducation morale, civique, philosophique et langagière, aujourd'hui, elle se limite au savoir argumenter,selon des canons assez stricts. De la *techné rhetorikè* antique, l'héritage est aussi bien mince et très indirect. Il ne reste que ce qui a été vulgarisé au XIX^{e} et XX^{e} dans des manuels de rhétorique élaborés à partir des traités de rhétorique de l'âge classique (des XVII et XVIII^{e} siècles). On retrouve une seule partie de l'*inventio*, celle qui concerne la recherche des preuves relevant du *logos*. De la *dispositio*, il ne reste que quelques ersatz sous la forme de modèles de plan du corps du discours (*confirmatio*), alors que de l'*elocutio*, presque rien n'a survécu. Entre la tradition antique et nous, s'interpose l'idéologie du classicisme avec la glorification de la raison et sa conception logicisante de la langue. Cependant la conception scolaire de l'argumentation puise dans la conception référentielle et logicisante du langage héritée pour une bonne part du classicisme qui célébrait les vertus de clarté, d'ordre, de précision et de convenance de la langue française[1]. Cette conception de la langue, renforcée par la pratique de la grammaire scolaire, est encore prégnante comme nous l'avons montré (Chartrand, 1992). Une autre conception du discours argumentatif passerait donc par une transformation des conceptions véhiculées par l'école à propos de la langue et des discours.

1 Comme Chervel (1977) l'a minutieusement analysé à travers l'histoire de la grammaire scolaire. Rappelons aussi que la conception logicisante de la langue constitue un des principaux cheval de bataille théorique de Ducrot (voir 1980a et b, 1984).

CONCLUSION DE LA DEUXIÈME PARTIE

Au terme de ce processus de modélisation, que savons-nous de nouveau ou de différent sur notre objet si l'on revient au point de départ de cette heuristique ? Notre entreprise de modélisation systémique visait à mieux connaître cet objet textuel et discursif : le discours argumentatif, qui, selon notre hypothèse, correspondait à un système du neuvième niveau de la classification de Boulding. Afin de mesurer le chemin parcouru, revenons à notre définition exploratoire, aux déterminations qu'elle associait provisoirement au discours argumentatif. Le discours argumentatif était défini comme un ensemble de produits verbaux concrets formant un type ayant à la fois des propriétés textuelles spécifiques (une superstructure prototypique) et des propriétés illocutoires visant à agir directement sur les croyances, ou sur les savoirs, ou sur les comportements du (ou des) destinataire(s). Nous avions aussi posé que ce produit était indissociable du processus de production-réception par lequel il se matérialisait. Enfin, nous avions signalé que cet objet était polyphonique dans la mesure où il signalait la présence de plus d'une voix, et qu'il était un sous-système d'un système plus englobant, celui de l'univers des discours, auquel il s'alimentait (intertextualité).

La définition ontologique nous a permis de distinguer deux instances. L'une relève de l'environnement du discours, des paramètres de son énonciation, ou, dit autrement, de la situation de communication qui le rend possible, ce pourquoi nous avons appelé les composants de cette instance, des composants communicationnels : l'auteur et le lecteur empiriques, le contexte spatio-temporel, le lieu social et le but du discours. L'autre instance est celle de sa réalisation matérielle, à travers des énoncés. Ces composants ont été appelés énonciatifs en raison de notre conception «étendue» de l'énonciation. Ce sont les deux pôles du couple auteur et lecteur modèles, l'intention et le thème du discours. C'est spécifiquement cette instance que la linguistique textuelle appelle le texte. On peut, bien entendu, établir des ponts entre ces deux instances, par exemple le couple auteur/lecteur modèles correspond, au moins en partie, au couple auteur/lecteur empiriques, comme on peut rencontrer dans l'intention du discours des traces du but que l'auteur empirique assigne à son discours. Néanmoins, si on s'en tient à la distinction discours/texte, la première instance relève du discours alors que la seconde est celle du texte. Cette distinction fondamentale n'est pas toujours faite dans les moyens d'enseignement, nous l'avons dit lors de l'examen du programme et du matériel didactique québécois, ce qui conduit à proposer des activités de lecture qui ne permettent qu'une compréhension superficielle du discours, n'effleurant que le texte.

Cette distinction entre la dimension textuelle et la dimension discursive du discours argumentatif nous a amenée à définir et à décrire minimalement la superstructure prototypique du discours argumentatif. Elle comporte trois catégories : la catégorie **argument** (qui pourrait aussi bien s'appeler donnée, au sens de Toulmin), la catégorie **conclusion** ou thèse et la catégorie **présupposé** discursif doxologique, nécessairement implicite (cette catégorie correspond à celle de garant chez Toulmin). Les deux premières catégories forment une dyade, en ce sens qu'elles se complètent réciproquement. Cependant dans cette dyade, l'une des catégories peut-être implicite, elle peut constituer un sous-entendu, au sens défini par Ducrot.

Outre cette superstructure prototypique, nous avons cherché à définir les moyens langagiers qui font nécessairement partie de la discursivité argumentative ou de sa force illocutoire comme un macro-acte d'argumentation. Ces moyens, appelés «composants argumentatifs», appartiennent à des niveaux linguistiques différents. Le couple notionnel antithétique et la figure sont des composants sémantiques alors que la proposition argumentative enthymématique à laquelle il faut joindre son présupposé doxologique (*topos* ou idéologème) constitue une unité macro-syntaxique qui est organisée diversement en réseau selon le procédé argumentatif dominant au niveau macro-structurel du texte.

Seront donc considérés comme argumentatifs des discours ayant la superstructure décrite et utilisant les moyens langagiers recensés ci-haut. Cependant l'intérêt de cette définition ontologique grandit quand on peut saisir comment ces différents composants interagissent et fonctionnent afin de constituer un macro-acte d'argumentation. C'est pourquoi, il était nécessaire d'élaborer une définition fonctionnelle de l'objet pour donner vie à sa dimension structurelle.

La dynamique du discours argumentatif a été abordée à travers l'examen successif de ses deux facettes, celle relative à sa production et celle relative à sa réception. Notre modèle de production suit les principales articulations du modèle général de la production des discours élaboré par l'équipe de l'Université de Genève sous la direction de J.-P. Bronckart (Bronckart et coll., 1985). Nous avons cependant mis en valeur la notion de stratégie discursive (qui intègre celle de stratégie énonciative) qui n'était présente qu'en filigrane dans le modèle des chercheurs genevois. Cette notion nous est apparue très opératoire, car elle permet de faire les liens entre les principales opérations de textualisation, agissant comme un appareil de régulation des opérations de mise en discours. De plus, nous avons dégagé ce qui nous semble être les opérations de textualisation stratégiques dans la production d'un discours argumentatif : les opérations de construction des objets du discours, les opérations d'étayage des énoncés et les opérations de mise en oeuvre de la stratégie énonciative.

Nous avons fait l'hypothèse que les opérations de construction des objets du discours variaient selon les niveaux de référentialisation et le thème du discours étant donné que les normes langagières (linguistiques et sociales) sont moins contraignantes au niveau référentiel, dit du vécu personnel, qu'au niveau pré-théorique ou théorique. De même, la latitude dans la construction des objets de discours est plus grande dans les discours dont les thèmes correspondent aux niveaux référentiels du vécu personnel ou collectif que dans ceux dont les thèmes relèvent des niveaux pré-théorique ou théorique. Ces opérations se déploient selon deux axes, l'axe horizontal de détermination et de prédication des objets du discours et l'axe vertical des réécritures, substitutions et paraphrases. Nous avons souligné le puissant rôle argumentatif des opérations de reformulation permettant de faire passer l'accord d'un segment de l'argumentation sur un autre sans avoir à le justifier et d'imposer ainsi subrepticement sa vision du monde.

Nous avons retenu aussi les opérations d'étayage qui consistent à rendre raison d'une ou de plusieurs assertions en les appuyant sur d'autres assertions afin d'accroître leur crédibilité ou leur fonction explicative. On a ramené à cinq types les mécanismes d'étayage (étayage par la causalité, par la finalité, par le recours aux faits et aux exemples, par le recours à l'analogie et par la reformulation). L'intérêt de cette typologie est double, d'une part, avec un nombre restreint de catégories, elle couvre toutes les formes d'arguments et tous les types de raisonnements recensés jusqu'ici dans les travaux sur l'argumentation, d'autre part, elle relativise l'importance de l'activité logique dans l'argumentation dans la mesure où ces relations d'étayage ne sont pas nécessairement d'ordre logique (au sens défini par Ducrot 1971). Autrement dit, les relations d'étayage n'expriment pas nécessairement des rapports logiques entre étayant et étayé, elles ne visent qu'à rendre acceptables en vertu de la *doxa* (qui n'est pas dépourvue de rationalité) les énoncés.

Enfin, nous avons accordé beaucoup d'importance aux opérations de mise en oeuvre de la stratégie énonciative, poutre maîtresse de la stratégie discursive, étant donnée la diversité des formes linguistiques que prend l'implication de l'auteur dans son discours et la présence de l'autre. L'examen des divers moyens par lesquels se manifestent l'auteur modèle et les voix qu'il met en oeuvre nous a permis de constater l'intérêt de la notion de polyphonie telle qu'élaborée par Ducrot et de celle de dialogisme héritée de Bakhtine. Nous avons conclu que même si tout discours argumentatif implique la présence de l'autre (de son discours), il n'est pas polyphonique pour autant, si nous réservons cette notion de polyphonie discursive à l'intégration de plusieurs voix dans le même énoncé. Quant au principe dialogique, nous avons dit que son inscription dans le discours se fait au prix de l'ambivalence, voire de l'ambiguïté du discours, et qu'en conséquence il est incompatible avec les genres autoritaires, comme le sont souvent les

discours argumentatifs de type persuasif. Par contre il pourrait émerger dans les discours argumentatifs de type heuristique, pour reprendre la distinction que nous avons faite au début de notre recherche.

La modélisation de la réception du discours argumentatif à partir du schéma de coopération textuelle d'Eco nous a permis de préciser certains lieux où se noue la coopération entre l'auteur modèle et son lecteur modèle afin d'actualiser le texte. Elle a révélé, de plus, le rôle important de la compétence idéologique dans la réception du discours argumentatif et la nécessité, dans la perspective d'une didactique de ce type de discours, de préciser les différentes compétences langagières impliquées dans la production-réception d'un discours argumentatif. Parmi ces compétences langagières, nous distinguons : la compétence communicationnelle, la compétence linguistique, la compétence textuelle, la compétence discursive et la compétence idéologique.

Par compétence communicationnelle, nous entendons la capacité de saisir les valeurs des paramètres contextuels d'une conduite argumentative, que nous appelons des composants communicationnels. La compétence linguistique est relative à la maîtrise des règles constitutives de la langue aux niveaux phrastique et infra-phrastique. Concrètement, pour l'écrit, il s'agit de la maîtrise des règles de la syntaxe, de l'orthographe, de la ponctuation et du lexique. La compétence textuelle concerne la maîtrise des règles qui assurent la connexité (enchaînement inter-propositionnel) et la cohérence du texte comme un ensemble organisé et unifié (enchaînement des énoncés, liens entre les parties d'un texte). Il s'agit en somme d'un jugement sur l'unité du texte d'un point de vue essentiellement interne et formel, en dehors de toutes considérations pragmatiques. Vu le caractère fortement procédural du discours argumentatif, cette compétence est particulièrement sollicitée. La compétence discursive en jeu dans la production-réception du discours argumentatif consiste à articuler les propriétés textuelles spécifiques au discours argumentatif (sa superstructure typologique) et les «lois du genre» propres à chaque genre de discours. Ces lois du genre sont ces régularités discursives ancrées historiquement que sont les règles d'hypercodage rhétorique et stylistique (Eco) et, ce que van Dijk (1980 : 109) nomme les «schémas institutionnalisés», c'est-à-dire les manières de dire fortement codifiées par des pratiques institutionnelles à l'intérieur de formations discursives spécifiques. Pensons par exemple au «format» de l'article scientifique en sciences humaines, du panégyrique à la mort d'un chef d'État, de l'éditorial d'un grand quotidien, etc. Enfin, nous définissons la compétence idéologique comme ce vaste réservoir qui contient un ensemble de savoirs,

de croyances et d'attitudes qui forge un (des) système(s) normatif-évaluatif(s) d'appréciation de l'univers discursif[1].

Les définitions ontologique et fonctionnelle du discours argumentatif construites dans le processus de modélisation nous offrent une autre représentation du discours argumentatif que nous pouvons définir comme suit. Le discours argumentatif (comme objet empirique) se présente comme un discours dont les paramètres contextuels (composants communicationnels) se manifestent dans un texte (devenant alors des composants énonciatifs) ayant une superstructure prototypique qui comprend trois catégories sémantiques (argument, conclusion et présupposé discursif doxologique) organisées diversement selon la stratégie discursive déployée par l'auteur. Cette dernière consiste à mettre en oeuvre, via des opérations de textualisation, divers moyens langagiers, principalement des procédés argumentatifs organisant selon un schéma procédural spécifique les propositions argumentatives enthymématiques et enfin, des procédés sémantiques (couples notionnels antithétiques, figures). Ce discours vise à accomplir directement un macro-acte d'argumentation[2] (subsumant l'ensemble des actes locaux) qui consiste à agir sur les croyances, ou les savoirs, ou les comportements du destinataire (réel ou virtuel) pour les consolider ou pour les modifier. Ce macro-acte d'argumentation a un effet perlocutoire correspondant à sa téléologie, à son projet.

Cette définition du discours argumentatif construite à partir de ses dimensions structurelle et dynamique ne saisit l'objet qu'en synchronie, indépendamment de son passé et de son devenir, alors qu'il aurait été intéressant de représenter l'évolution de notre système, ce que nous n'avons pu faire compte tenu des limites de notre étude et des recherches disponibles. Nous avons donc dû restreindre notre description à l'évolution des théorisations de cet objet à travers le temps. Cependant, cette lacune dans la définition de notre objet (qui est loin d'être la seule, on le verra plus loin) met en lumière une autre distorsion que notre définition amputée de la dimension génétique fait subir à notre objet. Elle représente le discours argumentatif comme vivant et fonctionnant en relative autarcie alors qu'il faudrait le penser dans sa genèse et dans son rapport à l'interdiscours qui, selon l'hypothèse de Maingueneau (1984), prime le discours. Cela nous permettrait d'éclairer le mode d'interaction particulier à ce type de discours avec l'ensemble du discours social (Angenot) et de parvenir ainsi à comprendre sa finalité dans le travail idéologique d'une société.

---

1 Les compétences langagières sont aussi tributaires de la compétence encyclopédique du sujet parlant (sa capacité à mobiliser les connaissances requises sur le monde empirique et l'univers des idées), comme le montre Eco.

2 Ce macro-acte d'argumentation a la même valeur illocutoire que l'acte illocutoire d'argumentation défini par Ducrot (1980b : 286) : «cet acte consiste à imposer au destinataire un certain type de conclusions comme la seule direction dans laquelle le dialogue puisse être poursuivi...».

Notre objet recevrait une représentation satisfaisante, si, en plus des dimensions explorées jusqu'à maintenant, on parvenait à définir son projet, sa téléologie. À la suite d'Angenot (1982), nous pouvons affirmer que les discours enthymématiques poursuivent deux finalités : une finalité cognitive qui peut se résumer à produire du savoir, et une finalité idéologique qui consiste à jouer un rôle particulier dans la production du discours par le social. Mais est-ce bien particulier au discours argumentatif ? Tous les types de discours ne poursuivent-ils pas ces deux finalités selon des modalités spécifiques ? Il faudrait donc préciser comment la parole argumentative contribue à remplir les différentes fonctions du discours social : fonction de représentation, fonction de contrôle, de légitimation et de valorisation des représentations produites, fonction de suggestion et d'incitation à l'action, etc. (Angenot, 1989), ce qui dépasse considérablement le cadre de notre étude.

Ainsi, nous avons pu faire le point sur le chemin parcouru depuis le début de notre recherche. Nous savons que la validité de notre modèle se juge en fonction de sa cohérence interne, mais aussi de sa pertinence par rapport à l'objectif visé. C'est justement de sa pertinence dont il sera question dans la troisième et dernière partie de cette thèse.

TROISIÈME PARTIE

PISTES D'ACTIVITÉS

CHAPITRE XI
PISTES D'ACTIVITÉS POUR LA RÉCEPTION ET LA PRODUCTION DES DISCOURS ARGUMENTATIFS

Introduction

Bien que cette recherche n'ait pas pour objectif d'élaborer une didactique du discours argumentatif pour le secondaire, ni de produire des contenus ou des démarches d'enseignement et d'apprentissage des discours argumentatifs[1], nous désirons néanmoins suggérer que notre modèle, une fois intégré à une réelle didactique du discours argumentatif, est susceptible de générer un enseignement et apprentissage réflexif de ce type de discours. À cette fin, nous proposons quelques pistes d'activités qui devraient constituer des éléments pour une didactique de la réception et de la production du discours argumentatif écrit. Nous ne saurions assez préciser qu'il s'agit uniquement de pistes pour des activités à mener en classe et aucunement des activités pédagogiques élaborées, encore moins des propositions didactiques. Pour avoir une pertinence et une efficacité, des activités pédagogiques doivent être intégrées à des «séquences didactiques» (Commission..., 1988) comportant une série d'exercices individuels et collectifs d'observation, de manipulation et de production de textes, conçues pour des publics précis en fonction d'objectifs spécifiques. D'authentiques propositions didactiques impliquent que les différents pôles de l'enseignement et de l'apprentissage soient théorisés, aussi, il ne saurait être question d'élaborer des propositions didactiques à partir de la seule théorisation de l'objet : le discours argumentatif. Faire de telles propositions constituerait l'objet d'une autre recherche doctorale.

Afin de concrétiser certaines de ces activités, nous les mènerons à l'occasion sur des textes d'un corpus que nous avons constitué arbitrairement à des fins d'illustration[2]. Un même texte pourra être utilisé à différentes reprises, à chaque fois pour mener une activité particulière. Ajoutons enfin que plusieurs des pistes que nous proposons s'inspirent de la littérature didactique recensée au chapitre V ou de compte-rendus de démarches pédagogiques expérimentées en classe, parus pour la plupart dans des revues de didactique.

Préalablement à la présentation de ces pistes, il est nécessaire de préciser les finalités et les objectifs que peut poursuivre l'enseignement et l'apprentissage du discours

1 Comme dans la classe de français on travaille sur des produits verbaux concrets, nous employerons aussi bien les expressions «discours argumentatif» et «textes argumentatifs», le mot «texte» ayant ici son sens courant.

2 Voir l'annexe I pour les textes du corpus.

argumentatif au secondaire (et au collégial)[1], niveau d'études où l'argumentation fait partie des programmes d'études de la classe de français, ici et en Europe francophone[2].

XL1 Quels objectifs pour l'enseignement et pour l'apprentissage des discours argumentatifs ?

Rappelons d'abord les finalités assignées à l'enseignement (et à l'apprentissage[3]) des discours argumentatifs par les instances officielles de ces pays. La pratique des textes argumentatifs dans la classe de français serait justifiée par des raisons d'ordre pragmatique, d'ordre pédagogique et, implicitement, par une raison d'ordre historique. D'une part, on constate la haute fréquence et la diversité des genres de ce type de discours dans la société contemporaine; aussi doit-on amener les élèves à le maîtriser. D'autre part, l'enseignement des textes argumentatifs serait une composante essentielle de la formation intellectuelle des jeunes, car elle les formerait à la rigueur intellectuelle et au «raisonnement logique» (Gouvernement du Québec, 1980 : 12), fonction qu'aurait remplie jadis la dissertation[4]. La pratique des textes argumentatifs est considérée comme le prolongement moderne de la dissertation[5], pratique discursive hautement valorisée jusqu'à très récemment et actuellement disparue comme exercice obligatoire (seul le programme belge le maintient encore). Ainsi, en continuité avec l'histoire des pratique scolaires, l'enseignement et l'apprentissage des textes argumentatifs poursuivraient des objectifs de formation intellectuelle des jeunes. Le programme québécois ajoute une autre justification. Il considère que la pratique des discours argumentatifs permet d'amener les élèves à se situer face aux valeurs socio-culturelles, ce qui est un objectif du programme de français.

Ces affirmations programmatiques sur la valeur de l'enseignement des textes argumentatifs demandent cependant à être précisées et étayées. En effet, il faut définir pourquoi et dans quelles conditions la pratique de discours argumentatifs dans le cadre de l'enseignement du français au Québec et dans des cadres scolaires comparables

1 Rappelons que le niveau collégial québécois constitue le prolongement du cours secondaire et qu'en Europe francophone ce niveau d'études est considéré comme faisant partie de l'enseignement secondaire. Désormais, par «secondaire» on entend le cours qui mène à l'université.

2 Nous pensons néanmoins que c'est dès le primaire que devrait être développée la compétence argumentative.

3 Peu de programmes d'études de la francophonie à part celui du Québec, accordent une importance à l'apprentissage équivalente à celle de l'enseignement. L'école est encore considérée d'abord comme un lieu d'enseignement.

4 Au Québec, nombre de professeurs de français et de sciences humaines du collégial déplorent que les élèves ignorent tout ou presque de la dissertation lorsqu'ils arrivent du secondaire. Pour eux, la dissertation est l'écrit scolaire par excellence qu'il s'agisse de discuter, de critiquer, de justifier, de réfuter une affirmation, de prendre position, de persuader, etc.

5 Pourtant disserter n'est pas une compétence langagière au même titre qu'argumenter. Cette compétence est construite en fonction d'une exigence scolaire qui correspond à une surnorme (norme du langage décontextualisé plus code institutionnel).

aux nôtres peut favoriser ces qualités intellectuelles et langagières, voire morales et civiques, chez les jeunes.

Examinons donc de plus près les «vertus» que le programme scolaire québécois, et de façon générale le sens commun, assignent à la pratique des discours argumentatifs, à savoir qu'elle développe les qualités intellectuelles de rigueur et de logique. Voyons d'abord ce qu'on doit entendre par «raisonnement logique» (Gouvernement du Québec, 1980 : 12). Même si ce n'est pas sa seule, ni sa principale fonction, l'activité argumentative comporte en effet une «fonction d'ordre logique» qui est susceptible de développer la rigueur intellectuelle. Par fonction d'ordre logique, on entend une fonction de la langue qui prend appui sur l'activité logique qui, elle, consiste «à inférer, c'est-à-dire à déduire des propositions ou des jugements, les uns des autres - sans se fonder, dans cette démarche, sur des connaissances d'ordre empirique» Ducrot (1971 : 5). L'activité logique permet ainsi, à partir de l'énoncé : «Pierre ou Paul viendront.», de comprendre : Si Pierre ne vient pas, Paul viendra en fonction du morphème «ou» qu'on peut appeler logique dans la mesure où il permet certaines possibilités d'inférences.

De plus, celui qui argumente, loin de toujours contraindre son interlocuteur en lui imposant de façon autoritaire son point de vue, peut choisir d'amener son destinataire à modifier ses savoirs, croyances ou attitudes en lui montrant qu'il convient de le faire parce que cela est raisonnable. Argumenter consiste donc plutôt à présenter discursivement des raisons valant pour une conclusion. On a vu que ces raisons peuvent s'adresser à la raison comme aux passions, et que les raisons rationnelles pour accepter tel ou tel argument relèvent de la *doxa* et non de la logique (définie comme un système formel d'inférences et de déductions).

La pratique des discours argumentatifs à l'école permet de mener un travail réflexif sur différentes formes du raisonnement naturel jugées valides dans notre culture (raisonnement enthymématique, par comparaison, par analogie, etc.), de la comparer à d'autres jugées inadmissibles en fonction de leur forme (paralogismes) ou de leur visée (sophismes). Paradoxalement, elle amène les élèves à faire la différence entre savoir raisonner et savoir persuader. Une argumentation rigoureuse ayant recours à des raisonnements acceptables n'est pas nécessairement persuasive. La persuasion, on l'a vu, est une affaire pragmatique et non formelle, bien que, par ailleurs, il soit impensable de persuader certains auditoires sans avoir recours à une argumentation soutenue par des raisonnements qu'ils jugeront valides. Au plan formel, les critères de validité d'un discours argumentatif sont ceux dictés par les seules lois du discours (qui concernent, entre autres, les mécanismes d'inférence et les règles d'enchaînement), la logique n'y a aucune place. La classe de français doit être le lieu privilégié pour faire observer et

maîtriser les «lois du discours» (Ducrot) et les «lois du genre» (Eco) régissant les discours argumentatifs.

La problématique de notre travail reconnaît deux enjeux sous-jacents à une formation à la discursivité argumentative saisie à la fois dans ses dimensions persuasive et heuristique. Un de ces enjeux est de former des personnes capables d'esprit critique face aux produits doxologiques (et éventuellement persuasifs) du discours social. Favoriser le développement d'une attitude critique devant les produits de la *doxa*, qu'elle se présente sous la forme d'opinions contestables ou de systèmes idéologiques, par la lecture, l'écriture, l'audition, la participation orale à des débats dans différents lieux sociaux est un des rôles de l'école démocratique. Ce sens critique exige des compétences langagières dont fait partie la compétence idéologique qu'on a définie comme un ensemble de savoirs, de croyances et d'attitudes qui constitue un (des) systèmes(s) normatif-évaluatif(s) d'appréciation de l'univers discursif. Cette compétence idéologique est abondamment sollicitée par l'école, aussi doit-elle être développée par celle-ci de façon spécifique. Cependant, si l'habileté des élèves à décoder, puis à apprécier, à évaluer, à juger les discours doxologiques (les leurs comme ceux des autres) est un objectif pédagogique et didactique de taille, il n'est pas le seul qui doive être poursuivi par la pratique de l'argumentation à l'école, en particulier dans la classe de français.

La pratique de l'argumentation peut être aussi une façon privilégiée d'examiner une question scientifique, éthique, politique, etc. d'élaborer des représentations, de déterminer des actions à travers un processus d'échange entre pairs ou par le dialogue intérieur. L'argumentation heuristique orale ou écrite prend des formes textuelles et discursives différentes de l'argumentation de type persuasif, comme nous l'avons fait remarquer (II.1). Mais si on inscrit l'enseignement de la langue dans le cadre d'une formation fondamentale (intellectuelle, éthique, esthétique, corporelle), cette dimension de l'argumentation ne saurait être oubliée. La pratique de l'argumentation heuristique devrait même être au centre des pratiques pédagogiques scolaires, peu importe la matière scolaire, car elle favorise une attitude de recherche à partir de plusieurs points de vue, de plusieurs sensibilités et se refuse à une attitude de soumission ou à l'imposition d'une parole autoritaire. Elle suscite le dialogue plutôt que la confrontation et la violence symbolique. L'aspect dialogal, potentiellement plus polyphonique, voire dialogique, de ce type de pratique discursive en fait un objet d'études d'un grand intérêt aussi au plan linguistique, d'où l'importance de travailler les formes de l'argumentation heuristique dans la classe de français. Travailler l'argumentation dans ses dimensions heuristique et persuasive à travers toutes sortes de textes écrits et oraux est donc un objectif fondamental dans la classe de français.

La maîtrise de la production ou de la réception des discours argumentatifs exige donc un ensemble de compétences langagières spécifiques d'ordre à la fois linguistique, textuel, discursif et idéologique. Développer ces compétences est évidemment l'objectif principal dans une classe de français. Cependant, dans l'enseignement du français langue maternelle on ne part jamais de zéro. Les jeunes ont développé, bien avant d'entrer au secondaire, des habiletés (des savoirs-faire), et même dans certains cas des savoirs, relatifs aux textes argumentatifs, notamment, par la pratique orale de l'argumentation. Il faut tenir compte aussi du fait que des pratiques argumentatives sont menées dans la plupart des disciplines scolaires (mathématiques, sciences appliquées et sciences humaines) et que certains modèles d'argumentation liés à ces disciplines scolaires ou au discours quotidien, en particulier celui des médias, servent déjà de référence plus ou moins consciente aux élèves.

Pour développer ces compétences dans la classe de français, il y a au moins une condition préalable. Nous avons vu qu'au type argumentatif correspond un grand nombre de genres de discours et même qu'une séquence textuelle argumentative (Adam) peut se loger dans différents types de discours (narratif, explicatif, descriptif, etc.). Aussi, si on veut que les élèves puissent produire des discours argumentatifs adaptés aux paramètres de l'échange verbal, en particulier aux différents lieux sociaux de production, il est nécessaire qu'ils soient mis en contact avec des textes très variés au niveau formel : discours littéraires et quotidiens, anciens et contemporains, recherchés et courants, simples et complexes, etc. et pas seulement avec les genres canoniques tels l'éditorial, la dissertation philosophique ou l'article scientifique.

Les activités de lecture et d'écriture sont solidaires. La lecture et les activités de description et d'évaluation des textes sont cependant des préalables nécessaires à la production de textes écrits. En effet, tout enseignement efficace de l'écrit doit, d'une part, reposer sur une intense pratique de l'écrit (à l'école et autant que possible à l'extérieur de l'école) et doit, d'autre part, être accompagné d'un travail de lecture, d'observation et de description de textes. Nous présenterons d'abord des pistes d'activités pour la réception des discours argumentatifs écrits; suivront celles pour la production.

XI.2 Des pistes d'activités pour la réception des discours argumentatifs

Les pratiques de lecture et les activités d'observation et de description de discours argumentatifs ne poursuivent pas seulement l'objectif instrumental de favoriser l'écrit, elles visent un objectif propre : former de bons lecteurs, c'est-à-dire des lecteurs habiles et critiques. Les pistes d'activités pour la réception des discours argumentatifs que nous proposons concernent les aspects stratégiques de la coopération textuelle : 1) les rapports entre ces discours et les paramètres du contexte de production-réception

(que nous avons appelé les composants communicationnels du discours argumentatif), 2) la manifestation au plan de l'énoncé des composants communicationnels (les composants énonciatifs), 3) la stratégie énonciative, 4) l'organisation des composants fondamentaux du discours (sa superstructure prototypique) et 5) les moyens privilégiés par la stratégie discursive (composants argumentatifs, unités et mécanismes linguistiques). Ces activités se déroulent sensiblement selon la même séquence : 1) lecture préparée de textes argumentatifs variés (la préparation consiste à fournir les informations contextuelles et référentielles essentielles à la réception et à clarifier certains emplois lexicaux), 2) observation et identification pour chaque texte des composants communicationnels et énonciatifs retenus par notre modèle[1], 3) comparaison des textes et détermination de leurs caractéristiques propres, 4) hypothèses explicatives de ces caractéristiques (notion de genre de textes), 5) étude systématique de certaines manifestations linguistiques, textuelles ou discursives caractéristiques des textes argumentatifs et 6) appréciation et évaluation des textes argumentatifs lus.

XI.2.1 L'observation des composants communicationnels et énonciatifs

Des activités d'observations dirigées sont menées afin d'identifier les composants communicationnels du discours à partir d'indices linguistiques, typographiques et des connaissances encyclopédiques nécessaires : qui écrit et pour qui, quel but poursuit l'auteur, dans quel contexte se situe cet échange verbal ? On tente d'amener les élèves à l'identification la plus fine possible du lieu social de production, au niveau institutionnel et idéologique, en soulignant les conventions d'écriture qui y sont rattachées (sociolectes, jargons). Puis on cherche si ces composants se manifestent concrètement dans le texte. Si oui, comment et sinon, qu'est-ce qui diffère ? Il s'agit d'identifier les moyens langagiers précis explicites ou implicites, sous forme de présupposés ou de sous-entendus, qui permettent d'identifier comment l'auteur du discours se présente dans le texte, quelle image il donne de son lecteur, comment il présente la situation d'interlocution, quelle intention manifeste son texte, explicitement ou implicitement (veut-il agir sur des savoirs, des croyances, des attitudes, que veut-il faire admettre ?), de quoi parle le texte et comment l'auteur (modèle) justifie le choix de son sujet. Ce faisant les élèves pourront constater que ce que nous appelons les

1 La définition de chaque composant, lorsqu'elle ne va pas de soi, par exemple la différence entre l'auteur empirique et l'auteur modèle, entre le but et l'intention, se fait progressivement, au fil de l'observation des textes. Vient un moment où l'enseignant ou l'enseignante précisera ces notions et en justifiera l'emploi comme outils descriptifs. Il importe de souligner que la terminologie retenue ici n'est pas immuable, l'essentiel est de pouvoir décrire les différentes manifestations du texte avec des outils qui distinguent les différents niveaux.

composants énonciatifs relèvent d'une instance différente de celle des composants communicationnels, qu'ils sont inscrits dans le texte[1].

La comparaison de divers textes fera apparaître que chaque texte ne marque pas aussi explicitement ces composants. On pourra faire des hypothèses sur les différences observées, par exemple une corrélation, entre un fort marquage des composants énonciatifs, le genre de texte et le lieu social de production, hypothèses qu'on pourra tenter de vérifier après une plus longue fréquentation de discours argumentatifs variés.

XI.2.2 Le repérage de la stratégie énonciative

Tous les discours ont en commun de mettre en place une stratégie énonciative où l'auteur modèle marque sa présence et celle de son lecteur modèle comme il fait intervenir d'autres voix afin de soutenir sa thèse[2] Le travail de repérage de la stratégie énonciative peut se faire en deux temps. Il y a d'abord le repérage des indices énonciatifs, c'est-à-dire des marques qui renseignent sur la position de l'auteur par rapport à ses énoncés. On relève toutes les expressions de l'implication de l'auteur, la polyvalence de *on* et toutes les marques évaluatives, car elles sont des indices sûrs de la prise en charge ou de la distanciation du discours par l'auteur modèle, si le lecteur est compétent, c'est-à-dire, s'il les attribue au bon locuteur ou énonciateur. On poursuit le travail en identifiant les voix qui se font entendre, en jumelant les énoncés à la voix ou aux voix qui l'assume(nt) : les énoncés assumés par l'auteur modèle, ceux attribués à des locuteurs secondaires par le biais du discours rapporté et enfin ceux qui relèvent explicitement d'énonciateurs marqués. Les énonciateurs sont des voix qui ont une fonction argumentative dans le discours, aussi peut-on les identifier à partir du contenu des énoncés dont ils sont responsables. On cherche à préciser le rapport qu'entretient l'auteur modèle avec les différentes voix qu'il met en scène (locuteurs secondaires et énonciateurs) et conséquemment le rôle que joue chaque voix dans l'argumentation. Ce travail va de pair avec l'observation de la hiérarchisation des voix dans le discours qu'on peut représenter sous la forme d'un schéma où apparaît l'articulation des voix par juxtaposition ou enchâssement. Évidemment le travail sur la stratégie énonciative implique que préalablement l'intention du discours (donc la thèse) ait été mise à nu très clairement. C'est à travers ces activités de mise à nu de la stratégie énonciative qu'on pourra être appelé, selon le texte étudié, à voir les marques de l'ironie et son rôle argumentatif.

---

1 Pour une illustration de cette activité, voir l'annexe II.
2 Nous avons décrit l'orchestration polyphonique des textes 2 et 3 de notre corpus à l'annexe III.

XI.2.3 L'organisation du discours

Notre modèle postule l'existence d'une superstructure argumentative prototypique composée de trois catégories (argument, conclusion ou thèse et présupposé discursif doxologique). Un enseignement de cette superstructure, de ses composants, de leur organisation dans le discours est nécessaire pour faciliter la réception des textes comme pour aider la planification de la production de textes argumentatifs. Une première activité consiste à faire distinguer les textes argumentatifs de ceux qui ne le sont pas par une démarche contrastive : faire lire et classer des textes variés à partir de critères intuitifs ou conceptualisés relatifs à leur type (corpus de texts descriptifs, narratifs, argumentatifs sur un même thème, par exemple). Une fois en présence de textes définis par les élèves comme argumentatifs, soit à cause de leur but, soit par le repérage de l'une ou l'autre de ses catégories (argument ou thèse), la sensibilisation à la superstructure argumentative se fait à partir de la description de textes argumentatifs[1], en suivant diverses étapes : retour sur la définition intuitive qu'ont les élèves des catégories de la superstructure et qui leur a permis de distinguer les textes argumentatifs de ceux qui ne le sont pas, élaboration conceptuelle de ces catégories, repérage de chacune de ces catégories dans des textes produits par des experts, représentation sous forme de schéma de l'organisation des catégories, c'est-à-dire de leur structuration, comparaison de structurations diverses, induction des liens entre type de structuration et procédé argumentatif, voire stratégie discursive et manipulations diverses des structures.

Pour l'élaboration conceptuelle des catégories, on pourra commencer par la notion de conclusion appelée aussi thèse, étant donné que cette notion est la plus facile à cerner. On distinguera les notions de conclusion principale (thèse), de celles de conclusion secondaire et de conclusion intermédiaire. On réfléchira sur la place et le marquage des conclusions. La conclusion (ou thèse) est l'énoncé (ou les énoncés), explicite ou non, marqué par une unité linguistique (donc, en conclusion, etc.) ou pas, qui expose ce vers quoi tend le discours argumentatif, ce qui doit être admis par le destinataire si l'intention du discours s'est matérialisée et que le but de l'auteur est atteint. On pourrait faire précéder cet énoncé (ou cet ensemble d'énoncés) par une expression comme : pour conclure, nous dirons que..., ou je conclurai donc par..., etc. La conclusion ou thèse n'est pas nécessairement à la fin du texte : il est aussi courant de la trouver au début (texte 2 du corpus) ou même au milieu (texte 1 du corpus), comme il est

1 Nous employons délibérément la notion de description de texte plutôt que celle encore courante d'analyse de textes. Alors que la notion d'analyse réfère à la décomposition d'un texte en différentes parties pour les examiner une à une, la notion de description n'implique pas de procédures spécifiques d'approche du texte. La description peut se faire par une approche globale du texte dans un premier temps, puis par la description d'un ou de plusieurs fragments par la suite, par la description minutieuse d'une partie (par exemple de l'introduction) avant d'étudier le texte globalement, etc.

possible qu'elle soit implicite, si elle se dégage du texte sans qu'il soit nécessaire de faire un grand effort pour la saisir. Il est nécessaire cependant de la faire formuler explicitement par les élèves et de leur faire préciser ce qui leur permet de la dégager du texte. Ce travail est une bonne initiation au repérage de l'implicite discursif.

Rares sont les textes argumentatifs qui ne présentent qu'un seul énoncé conclusif, le discours est souvent balisé par des énoncés qui sont des conclusions locales, qui résument la portée argumentative d'un (ou de plusieurs) argument, de ce qu'on peut appeler une séquence argumentative (Genevay *et al.*, 1987a). On appelera ces conclusions des conclusions secondaires, par rapport à la conclusion générale ou thèse. Un autre type de conclusion structure le texte en hiérarchisant les séquences argumentatives, nous l'appelons conclusion intermédiaire. La conclusion intermédiaire est la conclusion d'une séquence argumentative qui sert d'argument pour une autre séquence, donc qui fait passer l'argumentation à un autre niveau hiérarchique. Il faut préciser que les conclusions intermédiaires comme les conclusions secondaires peuvent être implicites, comme elles peuvent être marquées par des connecteurs argumentatifs ou d'autres réalisations linguistiques. Une fois ces notions précisées par une observation des textes, les conclusions peuvent être soit dégagées des textes, soit anticipées, puis vérifiées dans les textes.

Pour qu'une conclusion ait une force persuasive, ou à tout le moins pour qu'elle agisse sur le lecteur, il faut qu'elle soit étayée ou appuyée par des énoncés, qu'on appelle des «arguments». La notion d'argument constitue une autre catégorie essentielle de la superstructure argumentative. Avec la notion de conclusion, elle forme une dyade, c'est-à-dire un couple de notions complémentaires. Cette notion de dyade est fondamentale, les élèves doivent la saisir et voir qu'elle constitue le pilier de la superstructure argumentative. On définira un argument comme tout énoncé donnant une raison pour ou une raison contre un autre énoncé se présentant comme une conclusion (ou thèse). Ou, dit autrement, l'argument est un énoncé conduisant le destinataire à en admettre un autre (conclusion), l'argument ayant pour fonction d'étayer ou d'appuyer cet autre énoncé. Un contre-argument sera défini comme un argument contrant la visée argumentative générale d'un discours (ce vers quoi il tend, concrètement sa conclusion), alors que la notion de non-argument renvoie à un énoncé qui, soit se limite à illustrer ou développer un argument sans modifier sa visée argumentative, soit n'a pas de lien avec la visée argumentative du discours.

Une fois les conclusions repérées, il est plus facile de saisir quel(s) argument(s) les appuient. Une description plus fine du texte peut être entreprise qui permettra de schématiser le texte sous forme de séquences : a1 + [a2, a3...] --> c ou c <-- a1 + [a2, a3...]. Soulignons qu'on opère toujours par approximation, par tâtonnement.

On cherche plus à explorer le texte qu'à en donner une description précise du premier coup. Les élèves font des propositions sur l'organisation des séquences argumentatives, elles sont discutées, on les retient à titre d'hypothèses, quitte à les modifier au cours de l'activité.

Il y a plusieurs façons de mettre à jour la structuration discursive des discours argumentatifs[1]. L'équipe de Genevay (1987a : 37-67) présente une démarche pour faire saisir la diversité des structurations argumentatives et donc la malléabilité des dyades dans un parcours argumentatif. Les points d'appui de cette activité sont les actes de langage argumentatifs et les marques linguistiques qui les mettent en évidence. Il s'agit de repérer les articulations du texte à partir des marques explicites, de caractériser chaque acte de langage, leur enchaînement et de mettre en évidence leur hiérarchisation. On visualise la construction de l'argumentation par un schéma permettant d'illustrer comment sont agencées les différentes séquences argumentatives. L'argumentation se présente-t-elle comme une suite linéaire de séquences, comme un escalier, comme une structure faite de blocs discontinus, etc ? Autant de figures, autant de structurations possibles de textes réels.

Une autre démarche possible consiste à faire observer par les élèves, dans un contexte d'auto-correction ou d'objectivation, leurs textes. Cela permet de mettre en lumière différentes organisations discursives et leur impact sur l'efficacité persuasive. Ainsi, parmi les textes produits par de jeunes enfants, Brassart (1990a) distingue trois types d'organisation textuelle. Certains textes se caractérisent par un collage d'arguments en un texte-liste, voire quasi-tableau. Dans un second type de texte, les arguments sont élaborés mais ne sont pas nécessairement agencés selon une stratégie argumentative évidente. Enfin on retrouve des textes où les arguments sont disposés en séquences qui assurent le passage d'un noeud argumentatif à un autre en direction de la conclusion visée.

Le travail sur la troisième catégorie de la superstructure (le présupposé discursif doxologique) se fait lors de la recherche des arguments. Il est nécessaire que les élèves justifient pourquoi tel énoncé peut être compris ou peut servir pour telle conclusion. Ce faisant ils mettent à nu la loi de passage de l'argument à la conclusion qui est la plupart du temps implicite. Il n'est pas rare que les élèves soient incapables de verbaliser ce présupposé discursif, étant donné son caractère d'évidence pour la *doxa*, il est donc nécessaire qu'un travail de mise à nu des présupposés discursifs doxologiques sous-jacents aux dyades argument-conclusion soit fait. La distinction entre les présupposés «universels» et ceux relatifs à un objet de discours donné peut être introduite, dépendamment du texte. Ce travail est très riche car il développe la

1 Voir l'annexe IV pour la description de la structuration argumentative du texte 1.

compétence idéologique des élèves en leur permettant d'acquérir un point de vue historique et moins ethnocentrique, les *topoi* et les idéologèmes étant par définition historiquement, culturellement et socialement déterminés[1].

XI.2.4 L'observation de la stratégie discursive

Une fois dégagée l'intention du discours en portant une attention particulière aux incipits ou aux introductions, par exemple, on peut examiner quelle est la stratégie discursive privilégiée par l'auteur modèle. Notre modèle a sélectionné six composants argumentatifs comme autant de moyens privilégiés par l'auteur modèle dans l'élaboration de sa stratégie discursive. Une attention particulière sera accordée au choix par l'auteur du procédé argumentatif. Procède-t-il par une réfutation de la thèse adverse dans une attaque frontale de la thèse combattue, fait-il une critique élaborée et distanciée de cette opinion, procède-t-il sur le mode de la délibération pour établir une thèse ou par l'explication minutieuse de son point de vue, ou encore par la démonstration de sa propre thèse ? On tentera de repérer aussi le (ou les) couple notionnel antithétique autour duquel se constitue le texte. Enfin on observera comment sont construits les objets du discours, dont le recours aux figures n'est que la manifestation la plus ornée et stéréotypée[2].

XI.3 Pistes d'activités pour la production des discours argumentatifs

Il est tout à fait courant de lire que les élèves ont encore plus de mal à produire des textes argumentatifs que tout autre type de textes et que la production de ces textes requiert des compétences qu'ils ne possèdent pas, même à la fin du secondaire. Mais, leur enseigne-t-on à écrire ? Les contenus enseignés dans la classe de français s'articulent-ils concrètement à l'activité de production de textes ? Il n'y a pas si longtemps, Halté affirmait que l'écriture d'un texte complet était un objet d'apprentissage dans les classes de France, mais qu'il n'était pas un objet d'enseignement (Halté, 1988 : 90). Est-ce bien différent au Québec ou ailleurs dans la francophonie ? Nous ne le croyons pas. La pédagogie et la didactique du français commencent à peine à élaborer des contenus et des démarches systématiques pour l'enseignement de l'écrit adapté aux élèves comme aux situations de communication et de production spécifiques à chaque type de texte. La production de textes argumentatifs par des élèves du secondaire nécessite que certaines conditions préalables soient mises en place dans la classe. Nous les examinons dans la première partie de cette section. Nous ferons ensuite quelques propositions portant sur la structuration des textes argumentatifs. Puis nous aborderons

1 Nous mettrons à nu les présupposés doxologiques du texte 1 lors de la description de sa structure argumentative, voir l'annexe IV.

2 Nous avons étudié la stratégie discursive des textes 3 et 4, à l'annexe V.

quelques aspects de la gestion de la textualisation propres aux textes argumentatifs, dans la troisième partie. Enfin, nous considérons que l'enseignement de l'écrit ne concerne pas seulement la préparation de la production, mais qu'il doit aussi porter sur les textes mêmes des élèves. Aussi soulignerons-nous, pour terminer, quelques problèmes devant faire l'objet d'une évaluation et d'une correction individuelle ou collective.

XI.3.1 Des conditions préalables à la production de textes argumentatifs écrits

La production de textes argumentatifs en situation scolaire pose problème aux enseignants et aux enseignantes qui se plaignent du caractère artificiel et répétitif des textes produits, alors que les élèves se demandent pourquoi et pour qui ils doivent argumenter. Si, en classe, les élèves peuvent produire des poèmes, des chansons, des récits et des textes d'information qui ressemblent à ceux produits hors de l'école, sont-ils condamnés à ne produire que des textes «scolaires» lorsqu'ils produisent des textes argumentatifs ? Pas nécessairement. Cependant, certaines conditions sont nécessaires pour favoriser la production de textes argumentatifs signifiants, à la fois pour l'élève qui l'écrit et pour son destinataire. Nous en retenons trois : la première concerne le thème et l'enjeu de la conduite verbale, la seconde est solidaire de la première, elle vise le destinataire, alors que la troisième relève de la préparation à la mise en texte.

XI.3.1.1 L'enjeu du débat

Afin d'amener les élèves à produire des écrits argumentés pertinents, il faut que les enjeux entourant leur production soient considérés comme importants pour les scripteurs, soit que la production vise à solutionner un problème vécu par les élèves, soit qu'elle permette de clarifier, de débattre, de résoudre une question qui les préoccupe et qui est l'objet d'un débat contradictoire dans la classe, l'école ou tout autre milieu de vie des élèves. Or, la classe et l'école étant souvent refermées sur elles-mêmes et sur leurs propres codes, les réels enjeux sont rares, voire inexistants. Si tel est le cas, on doit fictionaliser un enjeu.

Mais supposons que la classe soit un milieu de vie, qu'elle constitue un réseau d'échanges entre les élèves, entre ces derniers et leur enseignant ou enseignante, et enfin, qu'elle soit ouverte sur l'extérieur, alors les thèmes à débattre ne manqueront pas. Il est très possible qu'un d'entre eux requière la production d'un texte écrit. Ce sera l'occasion idéale pour initier l'apprentissage du discours argumentatif. Néanmoins, une attention particulière doit être portée à la manière dont le thème est posé. Car s'il constitue un enjeu qui suscite le débat, c'est qu'il fait appel à des convictions ou à des positions fortement ancrées chez les élèves, dans leur milieu ou dans la société en général (thème de l'avortement ou du racisme, par exemple). L'existence de positions fortement antagonistes dans un état de société donné a des répercussions dans la classe et rend

difficile, sinon impossible, une mise à distance des opinions personnelles et une prise en considération des opinions autres, conditions pourtant nécessaires à une pratique efficace et formatrice de l'argumentation. Un thème impliquant des positions fortement antagonistes incite plus l'élève à asséner sa vérité, ses évidences (qui risquent fort d'être celles du discours dominant dans son milieu) qu'à argumenter, alors qu'un sujet pour lequel il est difficile de répondre simplement par oui ou par non (comme le sont les sujets rabâchés : pour ou contre l'interdiction de l'avortement, celle de fumer dans l'école, etc.), bref, un sujet dont les élèves peuvent concevoir la complexité, percevoir une relative réversibilité des discours, leur impose de réaliser (individuellement et collectivement) une démarche réflexive, de se décentrer, d'explorer aussi les discours autres pour éventuellement en intégrer des bribes au leur (Delcambre *et al.*, 1988). Cela ne veut pas dire qu'ils n'auront pas à prendre position. Auteur d'un texte, chaque élève en deviendra l'auteur modèle articulant sa propre stratégie énonciative et se responsabilisant de sa conclusion. Cependant, sa thèse aura été construite dans et par une démarche heuristique collective, du moins en partie.

Le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant est ici stratégique : intervenir pour guider le processus de débat, veiller, d'une part, à ne pas banaliser les oppositions existantes et minimiser les enjeux et, d'autre part, à canaliser le débat vers la recherche collective, l'écoute et le dialogue. Les textes produits dans ces conditions n'en seront que plus riches au niveau de l'expression et plus formateurs. Peut-être présenteront-ils plus de maladresses, de défauts de construction, d'ambiguïtés que s'ils n'exposaient que la position déjà arrêtée de leur auteur ? Tant mieux ! Ces lacunes constitueront autant de points de départ pour des activités d'apprentissage qui auront un sens concret pour les élèves : résoudre les problèmes de réception que suscitent leurs textes.

XI.3.1.2 Le destinataire

Dans la production de discours argumentatifs répondant à la situation idéale que nous venons de décrire, l'identification du destinataire ne fait pas problème. L'élève sait à qui il écrit et il est en droit de s'attendre à une réponse. Connaissant son lecteur empirique, son texte construira une représentation adéquate de son lecteur modèle. Charolles (1990), et plusieurs autres pédagogues et didacticiens, ont souligné le problème de l'absence de réel récepteur pour les textes scolaires, en particulier pour les textes du type de la dissertation. Nous n'y reviendrons pas. Selon nous, ce problème n'est que la pointe de l'iceberg. Il renvoie à celui de l'artificialité des écrits scolaires qui doit et peut trouver une solution, comme nous venons de le suggérer.

XI.3.1.3 La «double préparation»

Afin de soutenir la production d'écrits argumentés, une «double préparation» collective est nécessaire, soutiennent les enseignants-chercheurs de la Commission Pédagogie du texte (1988). Elle porte à la fois sur la recherche des contenus possibles et sur la forme du texte à produire (type de discours, superstructure prototypique, stratégie discursive). Longtemps l'école a évalué les compétences discursives héritées de la culture familiale et sociale ambiante plutôt que les savoirs-faire appris à l'école. Pour être démocratique, l'école doit guider des apprentissages systématiques et progressifs sur chacun des aspects et chacune des opérations nécessaires au développement des habiletés langagières visées (en fixant les seuils acceptables de maîtrise).

La préparation des contenus se fait collectivement. Elle fait appel aux compétences encyclopédique et idéologique des élèves et de leur enseignant ou enseignante, ainsi qu'à des sources documentaires, si nécessaire. C'est à travers cette élaboration collective des contenus (qui prendront la forme d'arguments, de contre-arguments, de conclusions secondaires, de thèses) que chaque élève se sensibilise à la pluralité des points de vue, au dialogue possible et qu'il est en situation de relativiser sa parole.

À travers le flot de paroles, souvent exprimées sans nuance et sans finesse à cette première étape du travail, l'élève prendra conscience que les faits ne parlent pas d'eux-mêmes, qu'on les fait parler. Ils sont des objets de discours convoqués par un argumentateur au profit de sa thèse, bref ils ont tous potentiellement une visée argumentative. Ce travail développe la compétence métalinguistique des élèves en leur permettant de remettre en question la référentialité ou le descriptivisme du langage (Ducrot) et de constater que tout ce qui est dit porte une finalité argumentative. Dans le cadre d'un débat, toute information «objective» est susceptible d'être utilisée à des fins argumentatives; il faut alors prévoir quelle thèse elle servira. Lors de cette mise en commun, les contours de ce qui est prétendument informatif, explicatif, expositif, descriptif s'estompent, il s'agit plutôt de nuances. L'artificialité des typologies de discours apparaît, comme celle de la nécessaire hétérogénéité de tout discours.

La préparation de la forme du discours à produire portera sur les caractéristiques textuelles et discursives du texte-discours à produire. Ceci implique de bien cerner le but de l'écrit à produire, sa valeur illocutoire comme macro-acte de langage. Une fois clarifié qu'il s'agit d'un discours argumentatif, il faut se réapproprier la superstructure argumentative prototypique, préciser la nature et la fonction de ses catégories : arguments, conclusions ou thèses, présupposés discursifs doxologiques même si le travail de définition et de repérage de la superstructure argumentative a été

fait préalablement, en réception. On rappellera enfin les types de procédés argumentatifs (réfutation, exposition, démonstration, délibération) et on évaluera leur intérêt par rapport au thème à débattre.

Est-il besoin de préciser que cette «double préparation» à la production monogérée d'un discours argumentatif écrit suit une séquence d'enseignement et d'expérimentation des outils notionnels ici en jeu ? Que la production d'un texte long doit être l'aboutissement d'un processus qui aura nécessité la rédaction de plusieurs textes, à partir d'objectifs circonscrits ? Car avant de lancer les élèves dans la production de textes écrits, il est nécessaire de les aider à maîtriser diverses opérations de planification et de gestion discursives, ainsi que certains des mécanismes linguistiques particulièrement utiles à l'argumentation (réfutation, concession, expression des rapports logiques), afin d'éviter la «surcharge cognitive» (Charolles, 1986a) inévitable pour les apprentis scripteurs lorsqu'ils ont à réaliser des tâches complexes dont ils n'ont pas encore la maîtrise suffisante. C'est sur ces activités préalables que nous nous pencherons maintenant.

XI.3.2 La sensibilisation à la superstructure prototypique

À la suite d'autres didacticiens, nous faisons l'hypothèse qu'en sensibilisant les élèves aux superstructures prototypiques et aux catégories les composant, par un enseignement adéquat, ils planifieront mieux la production de leur texte et organiseront mieux les contenus de leur texte selon les «lois du genre». Rappelons que cette sensibilisation se fait d'abord à partir de la description (qu'on appelle encore l'analyse) de textes argumentatifs, en suivant diverses étapes : définition sommaire des catégories de la superstructure, repérage de chacune de ces catégories dans des textes produits par des experts, représentation sous forme de schéma de l'organisation des catégories, c'est-à-dire de leur structuration, comparaison de structurations diverses, induction des liens entre type de structuration et procédé argumentatif, voire stratégie discursive et manipulations diverses des structures. Une fois ces activités réalisées à travers une série d'exercices individuels ou collectifs commence le travail de production proprement dit. On proposera la rédaction de résumé des textes lus et étudiés précédemment afin de retrouver leur superstructure, leur macro-syntaxe. On travaillera à reconstituer des textes dont des articulations fondamentales ont été supprimées (textes à trous), on pourra faire construire un texte à partir de ses différentes parties présentées en désordre (textes-puzzle), autant d'activités qui sensibiliseront les élèves à la superstructure d'un texte argumentatif. Puis, on suscitera la production de différents textes : énoncés uniques comportants à la fois un argument et une conclusion (proposition enthymématique), paires d'énoncés (argument et conclusion), parties de texte (par exemple la conclusion),

très courts textes (un paragraphe) comportant au moins un argument et une conclusion, avant de proposer la rédaction d'un texte complet.

La maîtrise de la catégorie **conclusion** ne pose pas trop de problème rédactionnel: on pourra cependant faire rédiger des énoncés conclusifs de textes argumentatifs simples ou complexes en début comme en fin de texte et faire travailler les divers moyens exprimant un acte de langage conclusif (morphèmes, syntagmes conclusifs, etc.). La catégorie **argument**, et surtout sa notion complémentaire de **contre-argument**, sont plus difficiles à gérer. Ces notions d'argument et de contre-argument doivent toujours être travaillées comme des fonctions discursives plutôt que comme des contenus, la visée argumentative du discours devant donc être très claire étant donné qu'un énoncé n'a valeur d'argument que référé à la visée argumentative du discours, dernière soit manifeste ou non. La maîtrise de la gestion des contre-arguments, pourtant essentielle, présente d'énormes difficultés. Les contre-arguments (réels ou potentiels) contrent l'orientation argumentative du discours, aussi est-il nécessaire que l'argumentateur en tienne compte dans sa stratégie discursive, qu'il les intègre explicitement ou implicitement dans son discours quitte ensuite à les minimiser (concession) ou à les réfuter (réfutation). Le travail sur les contre-arguments place d'emblée le discours argumentatif dans une perspective intertextuelle.

Afin de sensibiliser les élèves à la notion de contre-arguments, on peut choisir de travailler sur des discours privilégiant le procédé argumentatif réfutatif selon la démarche suivante, empruntée à Noyere (1988). Dans un premier temps, les élèves, par petit groupe ou collectivement, produisent un maximum d'énoncés sur «Les inconvénients des voyages en train», étant entendu que telle est la thèse à défendre. Seuls seront retenus par la classe les énoncés qui seront considérés comme des inconvénients vérifiables selon l'expérience des élèves ou selon des «faits» (des données empiriques que personne ne conteste). L'étape suivante consiste à construire de brefs énoncés pour réfuter chaque argument accepté préalablement par la classe. La réflexion collective sur cette étape permet d'élucider la notion de contre-argument et de clarifier les paramètres contextuels qui interfèrent dans la gestion des contre-arguments : but du texte, situation d'interlocution auteur-lecteur, etc.

Un autre exercice consiste à proposer aux élèves des lettres publicitaires dans lesquelles l'auteur tente de persuader son lecteur, un destinataire récalcitrant, d'acheter ou d'essayer son produit. Il s'agit d'amener l'élève à imager des contre-arguments potentiels et à les intégrer au texte, simulant un dialogue entre le vendeur et le consommateur éventuel. On propose ensuite des lettres du même type dont on a extrait les passages qui laissent entendre la voix du destinataire récalcitrant et on demande de les compléter en ajoutant des contre-arguments. Cet exercice, élaboré par Delcambre *et*

al. (1988), familiarise les élèves avec l'utilisation des contre-arguments et les initie à l'écriture dialogale, voire polyphonique.

Enfin divers exercices porteront sur des relations d'étayage. Par exemple à partir d'énoncés étayés (conclusions marquées explicitement), on peut faire construire une série d'énoncés étayants selon les diverses relations possibles ou procéder dans le sens inverse.

Ces exercices de rédaction non seulement familiarisent les élèves avec les catégories (argument, contre-argument, conclusion ou thèse), mais les amènent à manier les opérateurs et connecteurs argumentatifs, en situation. Ainsi, activités de production et activités de grammaire se rejoignent.

XI.3.3 Travailler certains mécanismes linguistiques

Certains actes illocutoires particulièrement importants dans les discours argumentatifs (ceux qui consistent à réfuter, à concéder, à interroger, à conclure) utilisent diverses manoeuvres sémantico-syntaxiques directes ou indirectes pour se réaliser. Des activités d'observation, de manipulation (transformation, paraphrase, substitution, exclusion) et de production d'énoncés sont nécessaires pour assurer la maîtrise de ces macro-actes de langage dont les mécanismes très complexes sont loin d'être maîtrisés par les élèves du secondaire. On pense, par exemple à la concession et à la réfutation. Ces activités sont d'autant plus nécessaires que le recours aux manuels de grammaire ou aux manuels de français ne peut aider les élèves puisqu'ils ne traitent pas ces questions de façon à en montrer le fonctionnement.

La concession est une manoeuvre rhétorique par excellence. Elle est «essentielle en tout cas au comportement dit "libéral"» d'après Ducrot (1984 : 231), car elle témoigne du «fair-play» et de «l'objectivité» de l'auteur et peut rendre plus forte sa position (Perelman et Olbrechts-Tyteca, 1988 : 646). Elle met en rapport des énoncés émanant de plusieurs voix différentes, comme l'a montré l'analyse de Anscombre (1985), l'auteur doit donc gérer plusieurs discours; il doit donc manier l'écriture polyphonique. Aussi, il ne suffit pas à l'élève de connaître des listes de mots introduisant une proposition concessive (conjonctions, adverbes), il lui faut connaître les contraintes qui pèsent sur l'emploi de chaque connecteur et du mouvement concessif. Dans la description des contraintes qui pèsent sur l'emploi de certes (et du mouvement concessif qu'il entraîne) dans un énoncé du type «Certes les Français ne sont pas racistes mais ils n'aiment pas les étrangers», Charolles (1986b) montre que ces contraintes sont de plusieurs ordres : structurel, illocutoire, thématique et argumentatif. Des activités d'observation doivent être menées sur plusieurs énoncés concessifs pour repérer ces différents types de contraintes. Une fois identifiées ces contraintes, l'élève doit pouvoir

évaluer la valeur pragmatique des connecteurs et opérateurs concessifs, connaître la norme de leur utilisation écrite, et enfin, saisir le système temporel en jeu dans la concession. Ce sont autant d'objets d'apprentissage qui se maîtrisent par l'observation, la manipulation et la production d'énoncés, en lien avec un enseignement systématique.

La réfutation est un procédé argumentatif très utilisé. Cette argumentation qui consiste à reprendre un discours antérieur pour en montrer l'invalidité est en fait un méta-discours. En tant que discours orienté contre... elle utilise abondamment les formes linguistiques de l'opposition, de la négation et de la concession (Coltier *et al.*, 1987). Il est sans doute nécessaire de clarifier d'abord la notion même de réfutation par un travail sur les actes de langage proches de celui de réfuter comme nier, démentir, contester, etc. Puis il faut travailler sur les moyens discursifs liés à l'interlocution : dialogue, discours rapportés (voir les exercices proposés par Genevay *et al.*, 1987b), verbes introducteurs de la communication comme dire, insinuer, prétendre, etc. (Moeschler, 1982). Les mécanismes de mise à distance du discours réfuté (adverbes de modalisation du doute, énoncés concessifs, utilisation du conditionnel, vocabulaire péjoratif, ironie, présupposition, etc.) doivent aussi être pratiqués.

Enfin, produire des textes argumentatifs implique de maîtriser l'expression linguistique des rapports d'ordre logique, tels la cause, la conséquence, la finalité. Il n'est pas rare d'entendre les enseignants se plaindre du manque d'esprit logique de leurs élèves. L'exemple le plus courant concerne la confusion qu'ils feraient entre l'énoncé de la cause et de la conséquence. Nous ne reviendrons pas sur les avatars de la grammaire scolaire avec sa notion de circonstanciel de cause et de conséquence (Chervel, 1977, 1979), ni sur les critiques nombreuses et fondées des pratiques scolaires sur les connecteurs ou opérateurs textuels (Brassart, 1992)[1].

Pour travailler l'expression de la cause, Plantin suggère de quitter le terrain des catégories grammaticales avec ses listes préétablies de mots introduisant la cause et son utilisation de la question «pourquoi ?» (pour trouver le complément circonstanciel de cause) et de pratiquer plutôt des observations sur le langage ordinaire. Rappelons d'abord l'importance de faire faire des observations à partir d'enchaînements d'énoncés donnés d'avance ou construits par les élèves plutôt que sur des énoncés isolés et hors contexte. Un bon corpus d'énoncés exprimant la cause permettra de voir qu'une relation causale s'exprime par des formulations multiples et complexes. Il faudra alors faire manipuler ces diverses constructions afin qu'elles soient maîtrisées. Ce travail implique plus qu'une manipulation de connecteurs, il implique une réflexion sur leur portée et sur

1 Pour des activités sur les opérateurs et les connecteurs argumentatifs dans une perspective syntaxico-sémantique et pragmatique, voir Genevay *et al.*, 1987b; Schneuwly *et al.*, 1989 et Plantin, 1989.

la visée des énoncés. On peut aussi tenter le procédé inverse, à savoir trouver toutes les formulations possibles d'une relation causale à partir d'un problème posant la question la causalité. Par exemple, à la question «Pourquoi pleure-t-il ?» on peut répondre par des énoncés comme : «parce qu'il est triste», «par méchanceté», «pour attirer l'attention», etc.

Le travail d'observation et de manipulation sur les rapports d'ordre logique devrait être l'occasion de redéfinir avec les élèves les notions de cause, d'effet, de conséquence et les liens entre elles d'un point de vue pragmatique plutôt que grammatical. À titre d'exemple, voyons ces définitions de la cause et de la conséquence proposées par Plantin (1990 : 302). On peut dire que les causes engendrent des effets et que la lecture de ces effets comme des conséquences engendre une problématique de responsabilité de l'agent causal.

Cependant l'enseignement pratique de la logique du discours consiste d'abord à aider les élèves à faire fonctionner correctement des structures. Après avoir montré les incompatibilités de la logique formelle classique et du langage naturel, de même que les contradictions et les limites de l'analyse linguistique au sujet de la construction logique des arguments en si... (alors) ..., Plantin suggère de faire construire et confronter systématiquement des énoncés de la forme Si P, alors Q. Maîtriser cette relation «logique», soutient-il, c'est être capable de structurer correctement l'ensemble des formes qu'elle peut prendre dans le langage courant (il propose une vingtaine de constructions exprimant cette relation, p. 191). Or, cela s'enseigne et s'apprend comme la plupart des mécanismes linguistiques en jeu dans l'argumentation.

XI.3.4 Travailler les problèmes de textualisation dans les textes des élèves

Parmi les problèmes d'expression (de mise en mots) les plus souvent rencontrés dans les textes argumentatifs même quand ces mécanismes linguistiques ont fait l'objet d'un enseignement et d'un apprentissage préalables, mentionnons le mauvais choix de l'opérateur ou du connecteur argumentatif compte tenu du contexte linguistique immédiat (Reichler-Béguelin, 1992), les erreurs ou les maladresses relevant du système énonciatif (Rougemont, 1992) et les problèmes de l'organisation anaphorique (Descombes, Dénervaud et Jespersen, 1992). Les copies des élèves doivent être «corrigées» par l'enseignant ou l'enseignante selon un grille assez fine d'évaluation de ces aspects de mise en texte pour permettre ensuite aux élèves, individuellement ou par petits groupes, de se corriger. Cette correction qu'on peut très bien considérer comme une revision définitive du texte, implique que les élèves comprennent la maladresse de leur expression ou son agrammaticalité afin de proposer une ou plusieurs alternatives pour y remédier.

Conclusion

Ces quelques pistes d'activités montrent qu'il est possible de procéder à la description de discours argumentatifs et de soutenir la production de ce type de textes sans avoir recours aux notions pourtant jugées essentielles par maints auteurs de programme et de manuels. À titre d'exemple, rappelons que les «acquisitions de connaissance» pour la compréhension et pour la production de discours à caractère argumentatif dans le programme de français du Québec de 5e secondaire portent sur la notion d'argument (définie uniquement en termes sémantiques à partir d'une nomenclature hétéroclite : fait, référence, exemple, loi générale, proverbe), la notion d'ordre des arguments dans le discours, les modèles de disposition des arguments (plan), les marques de la subjectivité et de l'objectivité.

Par contre, nous avons introduit d'autres notions, distingué différents niveaux du texte et proposé des outils pour évaluer sa portée idéologique. En effet, nous avons distingué les paramètres contextuels du discours de sa réalisation linguistique, ce qui permet, nous semble-t-il, d'être plus sensible au texte lui-même, au dit qu'au dire. Cette orientation nous semble fondamentale dans la classe de français. Nous avons aussi proposé de saisir le texte à différents niveaux de sa réalisation : superstructurel, discursif et de surface. Les notions d'argument, de présupposé discursif et de conclusion se sont avérées suffisantes pour décrire l'organisation du discours et pour saisir sa visée argumentative et son univers axiologique. À propos de ces deux derniers aspects, les notions de stratégies discursive et énonciative, généralement absente des moyens d'enseignement, nous sont aussi apparues très opératoires.

Il est plus difficile de comparer l'intérêt de nos pistes d'activités à celles proposées dans le matériel didactique courant, en ce qui a trait à la production. Cependant, nous avons acquis la conviction qu'il était possible de faire l'économie de l'enseignement des plans préfabriqués (dialectique ou autre)[1], tout en s'assurant que les élèves aient les outils nécessaires pour produire des textes organisés et cohérents, si, d'une part, les conditions préalables à la mise en texte sont assurées (clarifications sur l'enjeu de la conduite langagière, le destinataire, le but, travail sur le thème) et si, d'autre part, les élèves ont reçu un enseignement relatif à l'organisation superstructurelle et structurelle du texte, entre autres par la pratique de la description systématique de l'organisation des discours produits par des experts.

1 Non seulement ces plans artificiels génèrent des textes stéréotypés, mais de plus, ils relèvent d'une conception monologique du discours. Le plan «dialectique» n'offre qu'un simulacre de dialogue.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Connaître un objet, c'est le représenter, disions-nous. Modéliser un système, c'est caractériser sa complexité et y imprimer un sens, affirmions-nous encore. L'approche systémique, ses préceptes et sa méthodologie ont favorisé l'émergence d'une représentation des propriétés structurelles du discours argumentatif écrit en articulant sa dimension textuelle et sa dimension pragmatique ainsi que de ses propriétés fonctionnelles. Notre modèle rend compte de la complexité de cet objet, saisi à la fois comme produit et comme processus, tout en ayant une économie générale relativement simple. Il fait intervenir seize composants (éléments organisés et interreliés) répartis dans quatre classes. L'une de ces classes réunit les composants extralinguistiques relatifs à la situation de la communication, les autres classes renferment les composants des trois instances constitutives de toute conduite verbale : les instances énonciative, textuelle et discursive. Ces composants constituent des outils notionnels suffisamment performants pour décrire l'ensemble des dimensions caractéristiques d'un discours aussi complexe que le discours argumentatif écrit.

Par ailleurs, notre représentation de la dynamique de la production-réception du discours met en lumière les principales opérations impliquées dans le fonctionnement langagier, caractérise celles qui sont propres à ce type de discours aux différents niveaux de sa production et aux niveaux les plus élémentaires de sa réception. Elle a permis d'évaluer la portée et le caractère opératoire des outils notionnels dégagés par la définition ontologique de l'objet et d'établir la cohérence interne du modèle. De plus, notre représentation du fonctionnement du discours argumentatif met en évidence que notre objet s'autorégularise et s'autofinalise, correspondant en cela aux systèmes du neuvième niveau de la classification de Boulding (reprise par Le Moigne, 1977), comme nous l'avions postulé.

Ainsi, pouvons-nous répondre de la validité de notre modèle qui rencontre le critère de cohérence interne et celui de pertinence eu égard à notre objectif heuristique : construire un modèle de compréhension du discours argumentatif écrit comme contribution à l'élaboration d'un modèle didactique pour l'enseignement et pour l'apprentissage du discours argumentatif dans les classes de français du secondaire.

L'élaboration de notre représentation du discours argumentatif a été inspirée par des apports nombreux et variés de la recherche dans les domaines des sciences du langage et de la didactique du français langue maternelle. Nous ne visions pas la synthèse de ces apports, ce qui les aurait mutilés. Nous sentons néanmoins qu'ils

se sont fécondés au cours de la recherche, même si les auteurs retenus et leurs perspectives ne se conjuguaient pas nécessairement. Nous espérons, par contre, que l'objectif de pluridisciplinarité poursuivi, bien que très imparfaitement atteint, a permis de dépasser une simple juxtaposition de ces apports disciplinaires.

Certains travaux ont pris une place considérable, insoupçonnée au départ de notre heuristique, nous pensons à ceux de Marc Angenot dont la *Parole pamphlétaire* nous a accompagnée quotidiennement depuis deux ans, orientant notre recherche. Après une première année d'exploration de la littérature scientifique obligée dans le domaine de l'argumentation, nous étions à la recherche d'un principe unificateur. Nous pensons l'avoir trouvé dans cet ouvrage, vieux de dix ans. De plus, l'orientation de recherche qui s'en dégage correspond à la fois à notre expérience théorique et pratique antérieures et à nos objectifs, voire à nos obsessions : travailler la langue à travers les discours, ses dires et ses dits, comme des produits de l'interaction sociale. Une autre source déterminante nous est venue de la didactique du français via les travaux de Dominique G. Brassart. Ils sont ceux qui cernent le plus systématiquement et globalement le projet d'une didactique de l'argumentation. Ses travaux nous ont sensibilisée à une autre facette de notre objet, le discours comme processus. Enfin, une autre parole nous a hantée, c'est celle d'Oswald Ducrot. Nous ne prétendons pas qu'il la retrouverait dans ces pages. Cependant, même si nous sommes loin d'être convaincue que nous en saisissons toute la portée et que par conséquent il nous est difficile d'être critique, elle nous invite à une autre conception de la langue, voire de la lecture des textes. À tort ou à raison, pour nous, l'orientation de recherche de Ducrot ne cesse de remettre en question les fondements et les pratiques traditionnelles et pourtant encore bien vivantes de l'enseignement du français. Nous venons de signaler l'apport de chercheurs précis, mais ils seraient les premiers à revendiquer qu'on donne une place équivalente à tous ceux et toutes celles qui les ont inspirés.

D'autres sources, et elles sont nombreuses, ont été délibérément laissées de côté. Nous ne tenterons pas de justifier les choix que nous avons faits de ne pas explorer tel ou tel domaine de la recherche à propos du discours argumentatif. Nous tenons par contre à souligner que, même à la fin de ce travail, qui n'est aucunement la fin de notre processus de recherche sur cet objet, nous assumons ces choix. Ils nous ont été dictés par le principe de pertinence déterminé par les balises que nous assignions à la présente étude. Cela ne veut pas dire que nous ne les ressentons pas comme des limites, au contraire. Première limite, elle est énorme et évidente, nos sources sont presqu'exclusivement issues de la recherche en milieu francophone alors que les mondes germanophone et néerlandophone ainsi que le monde anglophone, dont les écrits nous sont plus facilement accessibles, ont développé une littérature scientifique de première importance sur l'argumentation. Il nous faut signaler qu'aux États-Unis des programmes

de recherche d'envergure ont été mis sur pied dans les années quatre-vingt pour l'enseignement et pour l'apprentissage de l'argumentation et de son type d'écrit scolaire (essay) et qu'ils ont divers prolongements institutionnels au plan pédagogique. Mentionnons la création des *Speech Departments* des universités américaines et les cours obligatoires sur l'argumentation dans les départements de philosophie et d'anglais ainsi que le mouvement nord-américain anglophone du *Critical Thinking*. Les perspectives pédagogiques du *Critical Thinking* sont pourtant forts pertinentes (Paul, 1989). Elles suscitent la réflexion sur les notions de raison, de rationalité, de justification et de vérité, sous-entendues dans les phénomènes argumentatifs, remettant en question, par le fait même, les assises épistémologiques de l'argumentation (Siegel, 1989). Elles suggèrent de repenser la finalité du discours argumentatif non seulement comme persuasion, mais aussi comme méthode de recherche (*inquiry*), d'où une conception heuristique de l'argumentation où l'accent est davantage mis sur l'argumentation comme processus dialogal de construction du sens plutôt que comme processus d'imposition d'un point de vue (Meiland, 1989). De plus, dans cette perspective, l'argumentation n'est pas seulement un mode d'investigation du monde, elle est aussi une façon de regarder son propre discours. Quelle est la part de raison, de valeur, de préjugés, comment s'y manifestent les idéologies ?

Nous expliquons notre choix d'examiner principalement les écrits de langue française par des contingences de temps, bien entendu, mais aussi par les assises de notre domaine de notre recherche, la didactique du français et par son objet : le discours argumentatif écrit tel qu'il se manifeste dans la francophonie. Mais c'est surtout notre orientation didactique et l'objectif même de notre recherche qui nous ont fait considérer non prioritaire l'examen des travaux américains, étant donné que, de façon générale, ils accordent une importance majeure aux problèmes de rhétorique, de communication orale et de logique, mais qu'ils sous-estiment l'étude des aspects linguistiques (syntaxiques, sémantiques et pragmatiques) dans la description des discours et dans leur enseignement (Plantin, 1990).

Par ailleurs, même à l'intérieur de la production scientifique de langue française, nous avons négligé deux domaines de recherche extrêmement féconds pour la réflexion sur le discours argumentatif et pour sa théorisation dans la perspective de son enseignement et de son apprentissage. Il s'agit, d'une part, des travaux de psychologie sociale, en particulier ceux de R. Ghiglione et de son *Groupe de recherche sur la parole*, qui permettent de mieux comprendre la dynamique psycho-sociale de la coopération producteur-récepteur dans les discours argumentatifs et de théoriser cette relation qui est, par ailleurs, aussi étudiée par certains sociologues du discours quotidien, par exemple U. Weinrich. D'autre part, en cette fin de siècle, une partie de la réflexion philosophique tente de saisir sur quoi se fonde la rationalité des discours (Habermas, Lyotard, Meyer,

Carrilho). Pour Carrilho (1991), la rhétorique s'installe à demeure dans la philosophie pour y réintroduire ce que cette dernière avait refoulé, une philosophie de la contingence, du pluriel, de la problématicité. L'enjeu actuel de la philosophie serait de poser des questions, de problématiser le monde en repoussant l'ignorance et la réponse autoritaire. L'acte philosophique se situerait aujourd'hui entre la rhétorique et l'herméneutique, d'où une philosophie de l'argumentation, de la parole qui cherche et se cherche. Dans la perspective d'une formation fondamentale et globale des jeunes, cette réflexion s'avère d'autant plus nécessaire que devant le doute et l'incertitude quant aux voix salutaires pour l'avenir, deux tendances se font jour. Nous assistons d'une part, à un retour en force du scientisme qui proclame sa foi en une rationalité immanente (déclaration d'Heidelberg) et de l'autre, au recours à la violence physique et symbolique comme réponse à l'«impossibilité» d'arbitrage rationnel des différends (mouvements extrémistes, nationalistes, racistes, xénophobes).

Bien que nous n'ayons qu'effleuré la portée des contributions de la psychologie sociale et de la philosophie à l'étude de l'énonciation argumentative, leurs réflexions renforcent notre conviction que notre objet de recherche recouvre des enjeux fondamentaux non seulement au plan du développement des habiletés discursives des jeunes, mais aussi au plan de leur formation et de leur développement cognitif et psychique individuel et de leur socialisation en interaction avec leurs pairs et les membres de la société.

Par ailleurs, au terme de ce travail, ce sont surtout les limites et les lacunes de notre modèle et de notre recherche qui nous préoccupent et qui nous habitent. Nous aimerions nous trouver de nouveau au début de cette heuristique plutôt qu'à son épilogue. Cependant, la conscience de ces limites constitue un acquis capital. Elle nous invite à vouloir les repousser et nous rappelle que «la connaissance des limites de la connaissance fait partie des possibilités de la connaissance» (Morin, 1986 : 222). Nous avons détecté une réalité qui excède nos possibilités actuelles de connaissance mais qui est susceptible de connaître avec le temps des affinements, voire des transformations. Relevons quelques-uns des aspects qui demandent à être investigués plus à fond.

La connaissance de l'évolution de notre objet dans le temps est très limitée, ce qui donne à la définition produite un caractère trop statique, presqu'a-historique. De plus, l'examen de l'organisation de ses composants a été à peine amorcé, il demande à être approfondi par des simulations sur des textes réels, ce qui fera sans aucun doute apparaître des articulations insoupçonnées jusqu'ici et conséquemment des propriétés structurelles nouvelles. Enfin, dans la perspective didactique qui est la nôtre, c'est surtout la représentation de la dynamique du discours qui souffre des plus grandes lacunes. Nous n'avons qu'approché la dynamique de la réception du discours, car nous

n'avons exploité que les premiers niveaux de la coopération textuelle du modèle d'Eco. De plus, si nous avons mis en évidence les principales opérations de planification et de textualisation impliquées dans la production du discours argumentatif, nous ne les avons décrites que très superficiellement. Il nous reste à comprendre véritablement leur articulation : à propos des opérations d'étayage, par exemple, qu'est-ce qui relève du niveau de la planification et qu'est-ce qui est impliqué au niveau de la textualisation, comment articuler les opérations de référentialisation et les opérations de construction des objets du discours, qu'est-ce qui relève de la planification de la stratégie discursive (et énonciative) et qu'est-ce qui relève de sa mise en mots ? Ce sont autant de questions sur lesquelles devraient être conduites des observations à partir de textes argumentatifs et des pratiques d'écritures des scripteurs.

Nous avons aussi fait l'hypothèse que les opérations de construction d'objet sont premières par rapport aux opérations d'étayage, allant ainsi à l'encontre de la conception logicisante du discours argumentatif hégémonique dans les traditions scolaire et littéraire. Il faudra tenter de mettre à l'épreuve cette hypothèse qui repose sur notre intuition de lectrice et de scriptrice ainsi que sur l'observation méthodique de ce type de discours, tout en étant cohérente avec nos principales références théoriques.

Subrepticement, nous sommes passée de l'expression des limites les plus flagrantes de notre modèle à l'évocation de perspectives de recherche, signifiant ainsi que ce modèle pourra être affiné. De fait, si cette étude prend fin par cette conclusion, notre recherche en est à ses prémices, tout comme la didactique du discours argumentatif à laquelle elle désire contribuer. Nous pensons avoir produit une esquisse valable qui devrait permettre aux chercheurs en didactique de mettre au point un modèle qui traduise encore mieux la complexité et la globalité de cet objet discursif, bien que nous estimions que le modèle proposé ici permet des avancées significatives dans la transformation des pratiques scolaires par sa cohérence, par sa rigueur et par sa capacité à rendre compte de toutes les formes actuelles et passées de la discursivité argumentative.

En choisissant la méthodologie systémique, nous comptions produire un modèle, mais aussi une théorisation du processus de modélisation qui le rendait possible. Il était bien idéaliste de penser qu'une telle entreprise pouvait se réaliser en même temps que nous modélisions. Il est en effet très difficile, et pas nécessairement fécond, de vouloir conduire en même temps un processus de modélisation et de le théoriser. Toutefois, nous avons été attentive aux différents aspects de notre démarche ainsi qu'aux difficultés et aux réalisations qui ont caractérisé chaque spire de recherche. Les multiples versions de ce travail, en particulier de la partie consacrée au modèle, témoignent de notre cheminement. Nous projetons maintenant de jeter un regard critique sur notre démarche et de la théoriser, poursuivant deux buts : mieux saisir les

limites du modèle et proposer un outil de travail supplémentaire aux chercheurs qui s'intéressent à l'approche systémique dans le champ des sciences de l'éducation et des sciences du langage.

Ainsi, les retombées de la théorisation de notre démarche heuristique de même que sa prise en charge par des didacticiennes et des didacticiens ou par des spécialistes du raisonnement argumentatif amélioreront le modèle. Cependant c'est surtout par l'expérimentation dans les classes des propositions d'intervention qu'il générera que la pertinence du modèle pour la didactique sera le plus mise à l'épreuve. Nous projetons, quant à nous, de concevoir pour les élèves des classes de français de cinquième secondaire du Québec des contenus et des démarches d'enseignement relatifs à la production du discours argumentatif, en particulier pour l'actualisation de la superstructure prototypique du discours argumentatif et pour la gestion des mécanismes de la polyphonie discursive et de l'implicite linguistique et discursif, parce que, bien que ces objets correspondent à des aspects fondamentaux du discours argumentatif, ils ne sont aucunement pris en charge par l'enseignement de ces discours, comme on l'a vu.

Souhaitons enfin que cette étude ait suffisamment mis en lumière l'importance sociale de ce type de discours et l'urgence de proposer une alternative à la conception du discours argumentatif encore véhiculée par l'appareil scolaire et aux pratiques scolaires qui s'y rapportent pour que, parmi les spécialistes de la didactique du français langue maternelle et les enseignants-chercheurs, s'organise la collaboration nécessaire à la réalisation d'un didactique de ce discours. Afin de pouvoir proposer des pistes d'intervention, l'effort de recherche doit être poursuivi selon trois axes : l'amélioration de la théorisation proposée par le modèle, la théorisation des situations d'enseignement et d'apprentissage, la théorisation des tâches requises pour son apprentissage par les élèves, des représentations que se font ces derniers des tâches que représentent la production ou la réception d'un discours argumentatif écrit et des significations qu'ils leur attribuent. Ainsi pourra être constituée une didactique du discours argumentatif écrit.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ADAM, Jean-Michel (1990). *Eléments de linguistique textuelle. Théorie et pratique de l'analyse textuelle.* Liège : Mardaga.

ADAM, Jean-Michel (1989). «Pour une pragmatique linguistique et textuelle». In *L'interprétation des textes*, sous la direction de C. Reichler. Paris : Éditions de Minuit.

ADAM, Jean-Michel (1987a). «Textualité et séquentialité. L'exemple de la description». Paris : *Langue française*, no 74, pp. 51-73.

ADAM, Jean-Michel (1987b). «Types de séquences textuelles élémentaires». Metz : *Pratiques*, no 56, pp. 54-80.

ADAM, Jean-Michel (1987c). «Syllogisme et enthymème : de la logique au texte publicitaire». Paris : *Revue européenne des sciences sociales*, vol. XXV, no 77, pp. 231-243.

ADAM, Jean-Michel (1985). «Quels types de textes ?». Paris : *Le français dans le monde*, no 192, pp. 39-44.

ADAM, Jean-Michel (1981). «Votez MIR ROSE, achetez Giscard : Analyses pragmatiques». Metz : *Pratiques*, no 30, pp. 73-99.

AIPELF (Association Internationale de Pédagogie Expérimentale de Langue Française) (1990). *Les modèles en éducation.* Actes du Colloque AIPELF '89, Montréal : Éditions Noir sur Blanc.

ANGENOT, Marc (1989). *1889. Un état du discours social.* Longueuil : Le Préambule.

ANGENOT, Marc (1983). «Intertextualité, interdiscursivité, discours social». Toronto : *Texte*, no 2, pp. 101-112.

ANGENOT, Marc (1982). *La parole pamphlétaire. Typologie des discours modernes.* Paris : Payot.

ANGENOT, Marc (1979). *Glossaire pratique de la critique contemporaine.* Montréal : Hurtubise HMH.

ANGENOT, Marc (1978). «Idéologie/collage/dialogisme». Paris : *Revue d'esthétisme*, nos 3/4, pp. 340-352.

ANGENOT, Marc (1977). «Présupposé, topos, idéologème». Montréal : *Études françaises*, vol. 13, nos 1-2, pp. 11-35.

ANSCOMBRE, Jean-Claude (1989). «Théorie de l'argumentation, topoi, et structuration discursive». Montréal : *Revue québécoise de linguistique*, vol. 18, no 1, pp. 13-56.

ANSCOMBRE, Jean-Claude (1985). «Grammaire traditionnelle et grammaire argumentative de la concession». Paris : *Revue internationale de philosophie*, no 155, pp. 333-350.

ANSCOMBRE Jean-Claude et DUCROT, Oswald (1986). «Argumentativité et informativité». In *De la métaphysique à la rhétorique*, M. Meyer (éd.). Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles, pp. 79-95.

ANSCOMBRE, Jean-Claude et DUCROT, Oswald (1983). *L'argumentation dans la langue*. Bruxelles : Pierre Mardaga éditeur.

APOTHELOZ, Denis et MIEVILLE, Denis (1989). «Matériaux pour une étude des relations argumentatives». In *Modèles du discours. Recherches actuelles en Suisse romande*, sous la direction de C. Rubattel. Berne : Peter Lang, pp. 247-260.

APOTHELOZ, D. DALHOUMI, S. GLADY, M. MARTINEZ, G. et SILEM, A. (1985). «Stratégies discursives». Neuchâtel, *Travaux du Centre de Recherches Sémiologiques*, no 49, pp. 96-109.

ARISTOTE (~330 av. J.-C./1991). *Rhétorique*. Paris : Le Livre de Poche, traduction de Charles-Emile Ruelle.

ARISTOTE (~330 av. J.-C./1932). *Rhétorique (Livre I)*. Paris : Les Belles Lettres, texte établi et traduit par M. Dufour.

ARISTOTE (~360 AV. J.-C./ 1967). *Topiques (Livre I-IV)*. Paris : Les Belles Lettres, texte établi et traduit par J. Brunschwig.

ARGUMENTATION, AN INTERNATIONAL JOURNAL ON REASONING (1987-...). Dordrecht : Kluwer Academic Publishers group.

AURICCHIO, Agnès, MASSERON, Caroline et PERRIN-SCHRIMER, Claude (1992). «La polyphonie des discours argumentatifs : propositions didactiques». Metz : *Pratiques*, no 73, pp. 7-51.

BAIN, Daniel (1987). «D'une typologie à une pédagogie du texte». In *Apprendre/ Enseigner à produire des textes écrits*, sous la direction de J.-L. Chiss et al. Paris-Bruxelles : Éditions Universitaires-De Boeck Université, pp. 65-71.

BAKHTINE, Mickhaïl (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.

BAKHTINE, Mickhaïl (1981). «La structure de l'énoncé». In *Mickhaïl Bakhtine, Le principe dialogique*. T. Todorov, Paris : Gallimard, pp. 287-317

BAKHTINE, Mickhaïl (1930/1978). *Esthétique et théorie du roman*. Paris : Gallimard.

BAKHTINE, Mickhaïl (1929/1977). *Marxisme et philosophie du langage*. Paris : Éditions de Minuit.

BAKHTINE, Mickhaïl (1929/1970). *La poétique de Dostoïevski*. Paris : Seuil.

BARTHES, Roland (1985). *L'Aventure sémiologique*. Paris : Seuil.

BARTHES, Roland (1970). «L'ancienne rhétorique». Paris : *Communications*, no 16, pp. 172-230.

BELAND, Jean-Pierre (1983). «Vers une didactique du discours argumentatif». Sainte-Foy : *Québec français*, no 49, pp. 64-67.

BELLENGER, Lionel (1988, 3e éd.). *L'argumentation. Principes et méthodes. Connaissance du problème. Applications pratiques*. Paris : Les Éditions ESF.

BELLENGER, Lionel (1985). *La persuasion*. Paris : Presses Universitaires de France.

BENVENISTE, Emile (1970). «L'appareil formel de l'énonciation». Paris : *Langages*, no 17, pp. 12-19.

BERBAUM, Jean (1982). *Étude systémique des actions en formation. Introduction à une méthodologie de recherche*. Paris : Presses Universitaires de France.

BERRENDONNER, Alain (1981). *Éléments de pragmatique linguistique*. Paris : Éditions de Minuit.

BERTALANFFY, Ludwig von (1973). *Théorie générale des systèmes*. Paris : Dunod.

BERTRAND, Yves (1981). *Le paradoxe du savoir systémique*. Thèse présentée à la Faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de Philosophiae Doctor, Université de Montréal, non publiée.

BIBEAU, Gilles; LESSARD, Claude; PARET, Marie-Christine et THERIEN, Gilles (1987). *L'enseignement du français langue maternelle : perceptions et attentes*. Québec : Éditeur officiel du Québec.

BLANCHE, Roland (1973). *Le raisonnement*. Paris : Presses Universitaires de France.

BOISSINOT, Alain et LASSERRE, Marie-Martine (1990). «Argumenter du collège au lycée». Paris : *Le français aujourd'hui*, no 89, pp. 17-28.

BOISSINOT, Alain et LASSERRE, Marie-Christine (1986). *Techniques du français : lire, argumenter, rédiger*. Paris, Éditions Bertrand-Lacoste.

BOREL, Marie-Jeanne (1974). «Raison et situation d'interlocution. Introduction à une étude de l'argumentation». Paris : *Revue Européenne des Sciences sociales*, vol. XII, no 32, pp. 183-200.

BOREL, Marie-Jeanne; GRIZE, Jean-Blaize et MIEVILLE, Denis (1983). *Essai de logique naturelle*. Berne : Peter Land.

BOUCHER, Louis-Philippe (1990). «La modélisation comme mode d'élaboration des connaissances». In *Les modèles en éducation*, Actes du Colloque AIPELF '89. Montréal : Éditions Noir sur Blanc, pp. 65-72.

BOUDON, Raymond (1990). *L'art de se persuader des idées douteuses, fragiles ou fausses*. Paris : Fayard.

BRASSART, Dominique Guy (1992). «Connecteurs, organisateurs textuels et connexité dans les textes argumentatifs écrits». Lille : *Recherches*, no 15, pp. 2-21.

BRASSART, Dominique Guy (1990a). «Le développement des capacités discursives chez l'enfant de 8 à 12 ans. Le discours argumentatif écrit (étude didactique)». Paris : *Revue française de pédagogie*, no 90, pp. 31-41.

BRASSART, Dominique Guy (1990b). «Retour sur MIR Rose ou comment analyser et représenter le texte argumentatif (écrit)». Dordrech : *Argumentation*, vol. 4, no 2, pp. 299-332.

BRASSART, Dominique Guy (1990c). «Une approche psycho-linguistique et didactique des textes argumentatifs écrits par des élèves de 8 à 13 ans». Namur : *Enjeux*, no 19, pp. 107-135.

BRASSART, Dominique Guy (1990d). «Explicatif, argumentatif, descriptif, narratif et quelques autres - Notes de travail». Lille : *Recherches*, no 13, pp. 21-60.

BRASSART, Dominique Guy (1989a). « La gestion des contre-arguments dans le texte argumentatif écrit chez les élèves de 8 à 12 ans et les adultes compétents». Aix-en-Provence : *European Journal of Psychology of Education*, vol. IV, no 1, pp. 51-69.

BRASSART, Dominique Guy (1989b). «Les processus de révision dans les modèles psycholinguistiques de la composition écrite». Lille : *Recherches*, no 11, pp. 79-112.

BRASSART, Dominique Guy (1988a). «Pourquoi et comment analyser et représenter le texte argumentatif (écrit) ?». Lille : *Recherches*, no 9, pp. 123-164.

BRASSART, Dominique Guy (1988b). «Pourquoi les "terribles lézards" sont-ils morts ? : Quelques éléments pour une didactique du texte explicatif». Metz : *Pratiques*, no 58, pp. 43-70.

BRASSART, Dominique Guy (1987). *Le développement des capacités discursives chez l'enfant de 8 à 12 ans : le discours argumentatif (étude didactique)*. Thèse de doctorat, Université de Strasbourg, ronéo 4 vol., non publiée.

BREMOND, Claude (1973). *Logique du récit*. Paris : Seuil.

BRITTON James; BURGESS, Tony; MARTIN, Nancy; MC-LEOD, Alex; ROSEN, Harold (1977, 7e éd.). *The Development of Writting Abilities (11-18)*. London : Macmillan Education.

BRONCKART, Jean-Paul (1989). «Du statut des didactiques des matières scolaires». Paris : *Langue Française*, no 82, pp. 53-67.

BRONCKART, Jean-Paul (1985). *Les sciences du langage : un défi pour l'enseignement ?* Lausanne : UNESCO-Delachaux & Niestlé.

BRONCKART, Jean-Paul avec la collaboration de Daniel BAIN; Bernard SCHNEUWLY; Clairette DAVAUD et Auguste PASQUIER (1985). *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Neuchâtel-Paris : Delachaux & Niestlé.

BROUILLET, Michèle-Isis (1990). «Modèle systémique de la relation andragogique fondé sur la nouvelle communication (Bateson/École de Palo Alto)». In *Les modèles en éducation*, Actes du Colloque AIPELF '89. Montréal : Éditions Noir sur Blanc, pp. 123-132.

CARON, Jean (1987). «Pour une approche psycholinguistique de l'argumentation». In *Connaître et le dire*, G. Piéraut-Le Bonniec. Bruxelles : Pierre Mardaga, éditeur.

CARRILHO, Manuel (1991). *Rhétorique de la modernité*. Paris : P.U.F.

CASSIN, Barbara (1990). «Bonnes ou mauvaises rhétoriques : de Platon à Perelman». In *Figures et conflits rhétoriques*, sous la direction de A. Lempereur et M. Meyer. Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles, pp. 17-39.

CHAROLLES, Michel (1990). «La dissertation quand même». Metz : *Pratiques*, no 68, pp. 5-17.

CHAROLLES, Michel (1988). «Les plans d'organisation textuelle : périodes, chaînes, portées et séquences». Metz : *Pratiques*, no, 57, pp. 3-14.

CHAROLLES, Michel (1986a). «L'analyse des processus rédactionnels : aspects linguistiques, psycholinguistiques et didactiques». Metz : *Pratiques*, no 49, pp. 3-22.

CHAROLLES, Michel (1986b). «La gestion des orientations argumentatives dans une activité rédactionnelle». Metz : *Pratiques*, no 49, pp. 87-99.

CHAROLLES, Michel (1986c). «Le problème de la cohérence dans les études françaises sur le discours durant la période 1965-1975». In *Research in Text Connexity and Text Coherence : a Survey*, M. Charolles, (sous la direction de). Hambourg : Buske, pp. 3-61.

CHAROLLES, Michel (1980). «Les formes directes et indirectes de l'argumentation». Metz : *Pratiques*, no 28, pp. 7-43.

CHARTRAND, Suzanne-G. (1992). «La "doxa" en guise de formation. L'enseignement de l'argumentation dans la classe de français au secondaire». Montréal : *Revue de l'ACLA*, vol. 14, no 1, pp. 47-59.

CHARTRAND, Suzanne-G. (1990). «L'argumentation, aussi un fait de langue». Sainte-Foy : *Québec français*, no 79, pp. 40-44.

CHATELET, François (sous la direction de) (1979). *La philosophie. De Platon à saint Thomas*. Verviers : Marabout Histoire.

CHERVEL, André (1986). *Les auteurs français, latins et grecs au programme de l'enseignement secondaire de 1800 à nos jours*. Paris : Institut National de Recherche Pédagogique-Publications de la Sorbonne.

CHERVEL, André (1979). «Rhétorique et grammaire : Petite histoire du circonstanciel». Paris : *Langue française*, no 41, pp 5-19.

CHERVEL, André (1977). *Histoire de la grammaire scolaire ... et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français*. Paris : Petite bibliothèque Payot.

CHEVALLARD, Yves (1985). *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*. Paris : La Pensée Sauvage Éditions.

CHISS, Jean-Louis (1988). *Théories du langage et pédagogies de la langue et des discours. Aspects historiques et épistémologiques de la constitution d'une didactique*. Thèse de doctorat (nouveau régime). Université de Paris VIII, non publiée.

CHISS, Jean-Louis (sous la direction de) (1987). *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits*. Paris-Bruxelles : Éditions Universitaires-DeBoeck Université.

COIRIER, Jean-Paul; COQUIN-VIENNOT, Danièle; GOLDER, Caroline et PASSERAULT, Jean-Pierre (1990). «Le traitement du discours argumentatif : Recherches en production et en compréhension». Genève : *Archives de psychologie*, no 58, pp. 315-348.

COLIN, Jean-Paul, (1973). « Rhétorique et stylistique ». In *Le langage*, sous la direction de B. Pottier. Paris : La Bibliothèque du CEPL, pp. 254- 271.

COLTIER, Danièle; MASSERON, Caroline et VINSON, Marie-Christine (1987). «Un cycle d'apprentissage sur la réfutation en 3e ». Metz : *Pratiques*, no 53, pp. 39-59.

COMBETTES, Bernard, (1990). «Énoncé, énonciation et discours rapporté». Metz : *Pratiques*, no 65, pp. 97-112.

COMBETTES, Bernard; FRESSON, Jacques et TOMASSONE, Roberte (1980). *Vers la maîtrise de la langue. De la phrase au texte 3e, Guide pédagogique*. Collection G. Belloc. Paris : Delagrave.

COMMISSION PÉDAGOGIE DU TEXTE (1988). *Contributions à la pédagogie du texte II*. Cahiers de la section des sciences de l'éducation, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation, Université de Genève, no 52.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1987). *La qualité du français à l'école : une responsabilité partagée*. Québec.

DARRAS, Francine et VANSEVEREN, Marie-Pierre (1991). «Les avatars du plan dialectique : une aporie didactique». Lille : *Recherches*, no 14, pp. 61-75.

DELCAMBRE, Isabelle (1990). «De l'argumentation à la dissertation. Analyse d'une démarche d'apprentissage». Metz : *Pratiques*, no 68, pp. 69-89.

DELCAMBRE, Isabelle; VANSEVEREN, Marie-Pierre et DARRAS, Francine (1988). «Apprendre à gérer des contre-arguments». Lille : *Recherches*, no 9, pp. 61-109.

DESCOMBES DENERVAUD, Monique et JESPERSEN, Janine (1992). «L'anaphore conceptuelle dans l'argumentation écrite». Metz : *Pratiques*, no 73, pp. 79-96.

DIJK, Teun A. van (1984). «Texte». In *Dictionnaire des littératures de langue française*, (T. III, p-z). Beaumarchais, Conty, Ray (éd.). Paris : Bordas, pp. 2281-2289.

DIJK, Teun A. van (1982). «Attitudes et compréhension de textes». Paris : *Bulletin de Psychologie*, Tome XXXV, no 356, pp. 557-569.

DIJK, Teun A. van (1981). «Études du discours et enseignement». In *Linguistique et enseignement des langues*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon, collection Linguistique et Sémiologie, pp. 11-81.

DIJK, Teun A. van (1980). *Macrostructures. An Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse, Interaction and Cognition*. Hillsdale : Lawrence Erlbaum Ass.

DOLZ, Joaquim; ROSAT, Marie-Claude et SCHNEUWLY, Bernard (1991). «Élaboration et évaluation de deux séquences didactiques relatives à trois types de textes». Paris : *Le français aujourd'hui*, no 93, pp. 37-49.

DUCROT, Oswald (1984). *Le dire et le dit*. Paris : Éditions de Minuit.

DUCROT, Oswald (1983). «Opérateurs argumentatifs et visée argumentative». Genève : *Cahiers de linguistique française*, no 5, pp. 7-36.

DUCROT, Oswald (1980a). *Les échelles argumentatives*. Paris : Éditions de Minuit.

DUCROT, Oswald (1980b, 2e édition). *Dire et ne pas dire. Principes de sémantique linguistique*. Paris : Hermann.

DUCROT, Oswald (1973). *La preuve et le dire*. Paris : Mame.

DUCROT, Oswald (1971). «Langue et pensée formelle». Paris : *Langue française*, no 12, pp. 3-13.

DUCROT, Oswald et alii. (1980). *Les mots du discours*. Paris : Éditions de Minuit.

DUCROT, Oswald et ANSCOMBRE, Jean-Claude (1976). «La place de l'argumentation dans le discours». In *L'analyse du discours. Discourse Analysis*, sous la direction de P.R. Léon et H. Mitterand. Montréal : CEC.

DUNKIN, Michael J. (1987, 2e édition). *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford-New York : Pergamon Press.

DUPRIEZ, Bernard (1984). *Gradus. Les procédés littéraires. Dictionnaire*. Paris : Union générale d'édition, 10/18.

DUVAL, Raymond (1990). «Pour une approche cognitive de l'argumentation». *Annales de Didactique et de Sciences Cognitives*, no 3, IREM de Strasbourg, pp. 195-221.

ECO, Umberto (1985). *Lector in fabula. Le rôle du lecteur*. Paris : Le livre de poche.

ECO, Umberto, (1972). *La structure absente. Introduction à la recherche sémiotique*. Paris : Mercure de France.

EEMEREN, Frans H. van; GROOTENDORST, Rob et KRUIGER, Tjark (1987). *Handbook of Argumentation Theory*. Dordrecht : Foris Publications Holland.

ESPERET, Eric; COIRIER, Pierre; COQUIN, Danièle et PASSERAULT, Jean-Michel (1987). «L'implication du locuteur dans son discours : Discours argumentatifs formel et naturel». Dordrecht : *Argumentation*, no 1, pp. 155 174.g

ÉTUDES DE LINGUISTIQUE APPLIQUÉE (1988). *Didactiques des langues : quelles interfaces ?* Paris : no 72.

ÉTUDES DE LINGUISTIQUE APPLIQUÉE (1986). *Didactique du français et sciences du langage*. Paris : no 63.

ÉTUDES DE LINGUISTIQUE APPLIQUÉE (1985). *Didactique du français : théories, pratiques, histoire*. Paris : no 59.

FAYOL, Michel et SCHNEUWLY, Bernard (1987). «La mise en texte et ses problèmes». In *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits*, sous la direction de Chiss et al. Bruxelles : De Boeck-Wesmael, pp. 223-240.

FONTANIER, Pierre (1827/1977). *Les figures du discours*. Paris : Flammarion.

FOUCAULT, Michel (1971). *L'ordre du discours*. Paris : Gallimard.

FOUCAULT, Michel (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris : Gallimard.

FUMAROLI, Marc (1990). «Conclusion : Rhétorique persuasive et Littérature». In *Figures et conflits rhétoriques*, sous la direction de A. Lempereur et M. Meyer. Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles, pp. 159-163.

GAGNÉ, Gilles; LAZURE, Roger; SPRENGER-CHAROLLES, Liliane et ROPE, François (1989). *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle (1970-1984). Tome 1 : Cadre conceptuel, thésaurus et lexique des mots-clés*. Bruxelles-Paris-Montréal : De Boeck-Université, Éditions Universitaires, Institut National de la Recherche Pédagogique, Programme de perfectionnement des maîtres de français.

GAGNÉ, Gilles; LAZURE, Roger; SPRENGER-CHAROLLES, Liliane et ROPE, François (1989). *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle (1970-1984). Tome 2 : Répertoire bibliographique et index*. Bruxelle - Paris-Montréal : De Boeck-Université, Éditions Universitaires, Institut National de la Recherche Pédagogique, Programme de perfectionnement des maîtres de français.

GARCIA-DEBANC, Claudine (1986). «Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture». Metz : *Pratiques*, no 49, pp. 23-50.

GENETTE, Gérard (1969). «Rhétorique et enseignement». In *Figures II*, Paris: Seuil, pp. 23-43.

GENEVAY, Eric; LIPP, Bertrand et SCHOENI, Gilbert (sous la direction de), (1987a). *Français 9e, Notes méthodologiques, Activités sur les textes*. Lausanne : Éditions LEP. Loisirs et Pédagogie SA.

GENEVAY, Eric; LIPP, Bertrand et SCHOENI, Gilbert (sous la direction de), (1987b). *Français 9e, Notes méthodologiques, Grammaire*. Lausanne : Éditions LEP. Loisirs et Pédagogie SA.

GEORGEAULT, Pierre (1992). «Faire du français la langue première des jeunes allophones». Conférence prononcée dans le cadre du Ve colloque de l'Association internationale pour le développement de la recherche en didactique du français, langue maternelle, Montréal.

GOLDER, Caroline (1992). «Le discours argumentatif : impact de la finalité communicative sur les formes textuelles produites». Metz : *Pratiques*, pp. 119-126.

GOSSELIN, Pierre (1993). *Un modèle de la dynamique du cours optimal d'arts plastiques au secondaire*. Prix Jeanne-Grégoire 1991. Montréal : Université de Montréal, Publication de la Faculté des sciences de l'éducation.

GOSSELIN, Pierre (1990). «Vers un modèle de modélisation». In *Les modèles en éducation*, Actes du Colloque AIPELF '89. Montréal : Éditions Noir sur Blanc, pp. 298-307.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1990). *Les objectifs terminaux au secondaire et les profils de compétence en production écrite, Document de consultation, Secondaire*. Québec : DGLP, Ministère de l'Éducation.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1980). *Programme d'études, Français - langue maternelle, 1, 2, 3, 4, 5e secondaire, Formation générale*. Québec : DGDP, Ministère de l'Éducation.

GRANGER, Gaston-Gilles (1967). *La raison*. Paris : Presses Universiaires de France.

GREIMAS, A. Julien et COURTES, Joseph (1979). *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Paris : Hachette-Université.

GRIZE, Jean-Blaise (1990). *Logique et langage*. Paris : Orphrys.

GRIZE, Jean-Blaise (1982). *De la logique à l'argumentation*. Paris-Genève : Droz.

GRIZE, Jean-Blaise (1981). «L'argumentation : explication ou séduction». In *L'argumentation*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon, collection Linguistique et Sémiologie, pp. 29-41.

GRIZE, Jean-Blaise (1979). « Les travaux du Centre de Recherches sémiologiques ». In *Le champ sémiologique. Perspectives internationales*. Bruxelles : Éditions Complexe, pp. 01-015.

GRIZE, Jean-Blaise (1974). «Argumentation, schématisation et logique naturelle». Paris : *Revue Européenne des Sciences Sociales*, no 32, pp. 183-200.

GUTHRIE, W.C.K. (1971). *Les sophistes*. Paris : Payot.

HALLIDAY, Michael Alexander Kerwook (1977). «Text as a Semiotic Choice in Social Contexts». In *Grammar and Description*, van Dijk, éditeur. Berlin : de Gruyter.

HALTE, Jean-François (1988). «L'écriture entre didactique et pédagogie». Paris : *Études de linguistique appliquée*, no 71, pp. 7-19.

HUOT, Hélène (1985). *Et voilà pourquoi ils ne savent pas lire*. Paris : Minerve.

INRP (Institut National de Recherche Pédagogique) (1990). *Enseignement du français dans le second cycle. Trois savoirs pour une discipline. Histoire littéraire, rhétorique, argumentation*. Paris : Collection Rapports de recherches, no 4.

INRP (Institut National de Recherche Pédagogique) (1973). Paris : *Recherches pédagogiques*, no 56.

JACQUES, Francis (1989). «Dialogisme et argumentation : Le dialogue argumentatif». Nancy : *Verbum*, fasc. 1, pp. 221-238.

JAKOBSON, Roman (1963). *Essai de linguistique générale*. Paris : Éditions de Minuit.

KEEVES, John P. (1988, 2e éd.). *Educational Research, Methodology and Measurement : An International Handbook*. Oxford-New-York : Pergamon Press.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (1986). *L'implicite*. Paris : Colin.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (1980). *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*. Paris : Colin.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (1977). *La connotation*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (1976). «Problèmes de l'ironie». *Linguistique et Sémiologie*, no 2, pp. 10-46.

KIBEDI-VARGÀ, Aron (1970). *Rhétorique et littérature*. Paris : Didier.

KINTSCH, Walter et DIJK, Teun A. van (1975). «Comment on se rappelle et on résume des histoires». Paris : *Langages*, no 40, pp. 98-116.

KNEUPPER, Charles W. (1978). «Teaching Argument : An Introduction to the Toulmin Model». ... *College Composition and Communication*, vol. 29, pp. 237-241.

KUENTZ, Pierre (1970). «Le rhétorique ou la mise à l'écart». Paris : *Communications*, no 16, pp. 143-158.

KUHN, Thomas S. (1969, 2e éd.). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris : Payot.

LAGARDE, André et MICHARD, Laurent (1963). *XVIIIe siècle. Les grands auteurs français du programme*. Paris : Bordas.

LALANDE, André (1960, 8e édition). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. Paris : Presses Universitaires de France.

LANDOWSKI, Eric (1989). *La société réfléchie*. Paris : Seuil.

LANGUE FRANÇAISE (1989). *Vers une didactique du français ?* no 82. Paris : Larousse.

LE GUERN, Michel (1981). «L'ethos dans la rhétorique française de l'âge classique». In *Stratégies discursives*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon, collection Linguistique et Sémiologie, pp. 281-287.

LE MOIGNE, Jean-Louis (1979). *Systémique et épistémologie*. Rapport de recherche sur contrat A.T.P./C.N.R.S.. Grasce : Faculté d'Économie, Université d'Aix-Marseille III.

LE MOIGNE, Jean-Louis (1977; 1984, 2e édition augmentée). *La théorie du système général : Théorie de la modélisation*. Paris : Presses Universitaires de France.

LOREAU, Max (1965). «La rhétorique comme logique des sciences humaines». Paris : *Critique*, no 221, pp. 875-885.

LOREAU, Max (1963). «Pour situer la Nouvelle Rhétorique». In *La théorie de l'argumentation*. Louvain : Éd. Nauwelaerts, pp. 103-130.

MAINGUENEAU, Dominique (1984). *Genèse du discours*. Bruxelles : Mardaga.

MALDIDIER, Denise et ROBIN, Régine (1977). «Du spectacle au meurtre de l'événement : reportages, commentaires et éditoriaux de presse à propos de Charléty (Mai 1968)». Metz : *Pratiques*, pp. 21-67.

MCMILLAN, Gilles (1992). *Modes d'inscription de l'idéologie dans Les enfantômes de R. Ducharme.* Mémoire de maîtrise soumis à la Faculté des études supérieures et de la recherche, Montréal : Université McGill.

MEFTOUH, Ahmed (1984). *Valeur culturelle cognitive et film de fiction : une approche systémique.* Thèse présentée à la Faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de Philosophiae Doctor, Université de Montréal, non publiée.

MEILAND, Jack W. (1989). «Argument as Inquiry and Argument as Persuasion». Dordrecht : *Argumentation*, vol. 3, no 2, pp. 185-197.

MELANÇON, Joseph; MOISAN, Clément et ROY, Max (1988). *Le discours d'une didactique. La formation littéraire dans l'enseignement classique au Québec (1852-1967).* Québec : Centre de recherche en littérature québécoise, Université Laval, Nuit blanche éditeur.

MEYER, Michel (1991). «Introduction. Aristote et les principes de la rhétorique contemporaine». In *Rhétorique*, Aristote. Paris : Le livre de poche, pp. 5-71.

MEYER, Michel (1982). *Logique, langage et argumentation.* Paris : Hachette.

MEYER, Michel et LEMPEREUR, Alain, éd. (1990). *Figures et conflits rhétoriques.* Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles.

MOESCHLER, Jacques (1985). *Argumentation et conversation.* Paris : Hatier-CREDIF.

MOESCHLER, Jacques (1982). *Dire et contredire. Pragmatique de la négation et acte de réfutation dans la conversation.* Berne : Peter Lang.

MORIN, Edgar (1986). *La méthode, tome 3 : La connaissance de la Connaissance.* Paris : Seuil.

MORIN, Edgar (1977). *La méthode, tome 1 : La nature de la nature.* Paris : Seuil.

NOYERE, Arielle (1988). «Vous avez tort... c'est très bien le train !». Lille : *Recherches*, no 9, pp. 33-55.

NYSENHOLC, Adolphe et GERGELY, Thomas (1991). *Information et persuasion. Argumenter.* Bruxelles : DeBoeck Université.

OLBRECHTS-TYTECA, Lucie (1963). «Rencontre avec la rhétorique». In *La théorie de l'argumentation.* Louvain : Éd. Nauwelaerts, pp. 3-19.

OLERON, Pierre (1983). *L'argumentation.* Paris : Presses Universitaires de France.

OUELLET, André (1983). *L'évaluation créative. Une approche systémique des valeurs.* Sillery : Presses de l'Université du Québec.

OUELLET, André (1981). *Processus de recherche. Une approche systémique.* Sillery : Presses de l'Université du Québec.

OUELLETTE, Louis-M. (1990). «Modèle de penser ou penser par modèle». In *Les modèles en éducation.* Actes du Colloque AIPELF '89. Montréal : Éditions Noir sur Blanc, pp. 132-141.

PARET, Marie-Christine (à paraître). «Constructions et difficultés syntaxiques d'élèves de classes hétérogènes». Paris : Études de linguistique appliquée.

PARET, Marie-Christine (1991). *La syntaxe écrite des élèves du secondaire.* Montréal : Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation.

PAUL, Richard, W. (1989). «Critical Thinking in North America : A New Theory of Knowledge, Learning, and Literacy». Dordrecht : *Argumentation*, vol. 3, no 2, pp. 197-237.

PAULHAN, Jean (1941). *Les fleurs de Tarbes.* Paris : Gallimard.

PÉLOQUIN, Claude; TOUSSAINT, Nicole; BEAULIEU, Michel; DUBOIS, Denis et DUCASSE, Gaston (1988). *Formation intellectuelle et enseignement de la philosophie au collégial, tome I, Rapport de recherche.* Montréal : Collège de Bois-de-Boulogne.

PERELMAN, Chaïm (1977). *L'empire rhétorique.* Paris : Vrin.

PERELMAN, Chaïm (1970). *Le champ rhétorique.* Bruxelles : Presses Universitaires de Bruxelles.

PERELMAN, Chaïm (1962). «L'argumentation». *Encyclopaedia Universalis France.* Paris : Éditeur à Paris, vol. 2, pp. 367-368.

PERELMAN, Chaïm et OLBRECHTS-TYTECA, Lucie (1958; 1988, 5e éd.). *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique.* Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles.

PETITJEAN, André (1989). «Les typologies textuelles». Metz : *Pratiques*, no 62, pp. 86-126.

PETITJEAN, André et ROMIAN, Hélène (sous la direction de) (1986). *Recherches actuelles sur l'enseignement du français. Belgique, France, Québec, Suisse.* IIe colloque international de didactique du français (langue maternelle), Communications. Paris : INRP, 2 Tomes.

PIAGET, Jean (1970). *Épistémologie des sciences de l'homme.* Paris : Gallimard.

PIERRE, Régine (1991). «De l'alphabétisation à la littéracie : pour une réforme en profondeur de l'enseignement». Gand : *Scientia Paedagogica Experimentalis*, vol. XXVIII, no 2, pp. 151-187.

PIERRE, Régine (1990). «Schéma, vous avez dit schéma ? Suites et développement». In *Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'éducation. Tome 2*, sous la supervision de G.-R. Roy. Sherbrooke : Éditions du CRP.

PLANTIN, Christian (1990). *Essais sur l'argumentation. Introduction à l'étude linguistique de l'argumentation.* Paris : Kimé.

PLANTIN, Christian (1989). *De la langue de l'argumentation au discours argumenté.* Paris : Centre National de Documentation Pédagogique, collection Autrement dit, niveau lycée.

PLETT, Henrich, F. (1981). «Rhétorique et stylistique». In *Théorie de la littérature*, prés. par Kibédi Varga. Paris : Picard, pp. 139-177.

PLESSIS-BÉLAIR, Ginette (1988). *Persuasive Speech in Children between Seven and Eight : an Educational Analysis.* Thèse présentée à la Faculté d'éducation en vue de l'obtention du grade de Philosophiae Doctor, Université de Londres, non publiée.

PORTINE, Henri (1983). *L'argumentation écrite, expression-communication.* Paris : Hachette-Larousse.

PORTINE, Henri (1978). *Apprendre à argumenter. Analyse de discours et didactique des langues.* Paris : BELC, ronéo.

PRATIQUES (1992). *L'argumentation écrite.* Metz : no 73.

PRATIQUES (1990). *La dissertation.* Metz : no 68.

PRATIQUES (1980). *Argumenter.* Metz : no 28.

REBOUL, Olivier (1991). *Introduction à la rhétorique.* Paris : Presses Universitaires de France

REBOUL, Olivier (1990). «Rhétorique et dialectique chez Aristote». Dordrecht : *Argumentation*, no 4, pp. 35-52.

REBOUL, Olivier (1984). *La rhétorique.* Paris : Presses Universitaires de France.

RECANATI, François (1980). «Qu'est-ce qu'un acte locutionnaire ?». Paris : *Communications*, no 32, pp. 190-215.

RECANATI, François (1979). *La transparence et l'énonciation. Pour introduire à la pragmatique.* Paris : Seuil.

RECHERCHES (1991). *Situations d'argumentation.* Lille : A.F.E.F., no 14.

RECHERCHES (1988). *Argumenter.* Lille : A.F.E.F., no 9.

REICHLER-BEQUELIN, Marie-Josée (1992). «L'approche des "anomalies" argumentatives». Metz : *Pratiques*, no 73, 51-79.

RESNICK, L.B. (1984). «Comprehending and Learning : Implications for a Cognitive Theory of Instruction». In *Learning and Comprehension of Text*, Mandl, Stein, Trabasso (Éds). Hillsdale : L. Erlbaum Ass., pp. 431-443.

REVAZ, Françoise (1988). «Le fonctionnement des discours. Compte rendu». Metz : *Pratiques*, no 58, pp. 120-126.

ROSAT, Marie-Claude (1991). «À propos de réalisations orale et écrite d'un texte argumentatif». Paris : *Études de linguistique appliquée*, no 81, pp. 119-128.

ROSNAY, Joël de (1975). *Le macroscope, vers une vision globale.* Paris : Seuil.

ROUGEMONT, Elisabeth (1992). «Énonciation : une approche du point de vue». *Le français aujourd'hui*, no 98, pp. 68-73.

ROULET, Eddy (1991a). «L'enseignement-apprentissage de la compétence discursive et l'analyse du discours». Montréal : *Bulletin de l'ACLA*, vol. 13, no 2, pp. 7-23.

ROULET, Eddy (1991b). «Une approche discursive de l'hétérogénéité discursive». Paris : *Études de linguistique appliquée*, no 83, pp. 117-131.

ROULET, Eddy et al. (1985). *L'articulation du discours en français contemporain.* Berne : Peter Lang.

SCARDAMALIA, Marlene; BEREITER, Carl et GOELMAN, Hilliel (1982). «The Role of Production Factors in Writting Ability». In *What Writers Know. The Language Process, and Structure of Written Discourse.* Nystrand (Ed.), Academic Press, pp. 173-209.

SCHNEUWLY, Bernard (1991). «Quelle didactique promouvoir ?». Paris : *La Lettre de l'Association DFLM*, no 9, pp. 2.

SCHNEUWLY, Bernard (1988). *Le langage écrit chez l'enfant : la production des textes informatifs et argumentatifs.* Neuchâtel-Paris : Delachaux & Niestlé.

SCHNEUWLY, Bernard (1987). «Quelle typologie de textes pour l'enseignement ? Une typologie des typologies». In *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits*, sous la direction de J.-L. Chiss et al. Paris-Bruxelles : Éditions Universitaires-De Boeck Université, pp. 53-65.

SCHNEUWLY, Bernard (1985). «Le texte intermédiaire : un espace qui éclate». In *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*, J.-P. Bronckart et coll. Neuchâtel-Paris : Delachaux & Niestlé, pp. 101-145.

SCHNEUWLY, Bernard; ROSAT, Marie-Claude et DOLZ, Joachim (1989). «Les organisateurs textuels dans quatre types de textes écrits. Étude des élèves de dix, douze et quatorze ans». Paris : *Langue française*, no 81, pp. 40-58.

SCHNEUWLY, Bernard et BRONCKART, Jean-Paul (1985). *Vygotski aujourd'hui*. Neuchâtel-Paris : Delachaux & Niestlé.

SCHOPENHAUER, Arthur (1990). *L'art d'avoir toujours raison ou Dialectique éristique*. Strasbourg : Circé.

SEARLE, John (1972). *Les actes de langage. Essai de philosophie du langage*. Paris : Hermann.

SIEGEL, Harvey (1989). «Epistemology, Critical Thinking, and Critical Thinking Pedagogy». Dordrecht : *Argumentation*, vol. 3, no 2, 127-141.

SPRENGER-CHAROLLES, Liliane (1980). «Résumé de texte». Metz : *Pratiques*, no 26, pp. 59-91.

STENHOUSE, Lawrence (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Londres : Heineman.

STEVENSON, Charles L. (1944). *Ethics and Language*. New Haven et Londres : Yale University Press.

TEXTE (1990). *Rhétorique du texte*. Toronto : no 8.

THÉRIEN, Michel (1987). *L'enseignement du roman au secondaire : analyse de texte par ordinateur*. Rapport de bourse de travail libre (451-86-1561) au Conseil de Recherches en Sciences Humaines. Montréal : Université de Montréal et Centre d'ATO de l'Université du Québec à Montréal.

THIONVILLE, Eugène (1855/1965). *De la théorie des lieux communs dans les Topiques d'Aristote*. Osnarbrück : Otto Zeller.

TIMMERMANS, Benoît (1991). «À propos de la réception de la Rhétorique d'Aristote». In *Rhétorique, Aristote*. Paris : Le Livre de Poche, pp. 379-399.

TODOROV, Tzvetan (1981). *Mickhaïl Bakhtine. Le principe dialogique*. Paris : Seuil.

TODOROV, Tzvetan (1977). *Théories du symbole*. Paris : Seuil.

TODOROV, Tzvetan (1970). «Problèmes de l'énonciation». Paris : *Langages*, no 17, pp. 3-12.

TOULMIN, Steven E. (1958/1969). *The Uses of Argument*. Cambridge : Cambridge University Press.

VALIQUETTE, Josée (1979). *Les fonctions de la communication au coeur d'une didactique renouvelée de la langue maternelle*. Québec : SREP, Ministère de l'Éducation.

VAN der MAREN, Jean-Marie (1984). «Introduction aux problématiques et aux méthodes». Montréal : *Prospectives*, vol. 20, nos 1-2, pp. 25-34.

VANOYE, Francis (1983). «Fonctions du langage et pédagogie de la communication». Metz : *Pratiques*, no 40, pp. 37-51.

VIALA, Alain; CHERVEL, André; SARRAZIN, Bernard et ROHOU, Jean (1990). «Table ronde. La disseration: naissance et évolution de l'exercice scolaire». Metz : *Pratiques*, no 68, pp. 107-119.

VIGNAUX, Georges (1988). *Le discours, acteur du monde. Argumentation, énonciation, cognition*. Gap : Orphrys.

VIGNAUX, Georges (1981). «Énoncer, argumenter : opérations du discours, logiques du discours». Paris : *Langue française*, no 50, pp. 91-116.

VIGNAUX, Georges (1976). *L'argumentation. Essai d'une logique discursive*. Genève : Droz.

VIGNAUX, Georges et FALL, Khadiyatoulah (1990). «Genèse et construction des représentations. Les discours sur l'informatisation». Chicoutimi : *Protée*, vol. 18, no 2, pp. 33-45.

VYGOTSKY, Lev S. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Messidor terrains/Éditions sociales.

WALLISER, Bernard (1977). *Systèmes et modèles. Introduction critique à l'analyse des systèmes*. Paris : Seuil.

WINDISCH, Uli (1990). *Le prêt-à-penser. Les formes de la communication et de l'argumentation quotidiennes*. Lausanne : L'Âge d'Homme.

WITTROCK, Merlin C. (1985, 3e éd.). *Handbook of Research on Teaching*. New York : Macmillan Publishing Company.

ZIMA, Pierre V. (1981). «Les mécanismes discursifs de l'idéologie». Bruxelles : *Revue de l'Institut de sociologie*, no 4, pp. 719-741.

Références des manuels cités

MARTIN, Suzanne et ISSENHUTH, Jean-Pierre (1987). *Sur la sellette*. Montréal : Les Éditions HRW ltée, Collection Au-delà des mots.

FOULIOT, Muriel (1986). *Points de vue*. Laval : Mondia, Textes et Contextes 5.

ROUSSELLE, James; GAUDREAU, Claudette, et MONETTE, Michel (1988). *Lire le monde, Stratégies*. Montréal : Centre Éducatif et Culturel Inc., Perspectives 5e.

SIMARD, Jean-Paul et BLAIS, Réjean (1987). *Point de vue*. Montréal : Guérin, Collection Clé.

ANNEXE I

CORPUS DE DISCOURS ARGUMENTATIF

1. «Doit-on boycotter certaines destinations ?»,
   chronique touristique du journal *Le Devoir*, 13 février 1992.

2. «De l'esclavage des nègres»,
   extrait de *L'esprit des lois* (livre XV, chapitre 5) de Montesquieu.

3. «La maternité éclatée»,
   article du *Nouvel Observateur*, 11 janvier 1985, E. Badinter.

Texte 1

TOURISME/chronique

DOIT-ON BOYCOTTER CERTAINES DESTINATIONS ?

Normand Cazelais

1. RÉGULIÈREMENT, devant les atrocités ou les excès d'un régime politique en particulier, la question refait surface et suscite des débats passionnés.

2. Voici quelques semaines, j'ai lu avec grand intérêt, dans les pages du DEVOIR, les propos indignés d'Alier Marrero, réfugié cubain domicilié au Québec, envers la fréquentation touristique du «paradis socialiste» de la grande île des Antilles et envers ceux et celles qui pourraient l'encourager d'une façon ou d'une autre. «Castro est discrédité, écrivait-il; il a besoin de dollars pour survivre : le tourisme semble être sa dernière ressource».

3. Évoquant le sort fait aux prisonniers politiques dans les prisons et les hôpitaux psychiatriques, la torture physique et morale, la propagande et la violence auxquelles a systématiquement recours le parti au pouvoir, Alier Marrero demandait : «Comment peut-on recommander aux touristes d'aller dans un pays où il y a des mouvements aussi dangereux ?». Invoquant la solidarité et la dignité humaine des Québécois, il lançait ce cri du coeur : «En allant à Cuba comme touristes, vous aurez des privilèges qui nous sont interdits; votre argent servira à prolonger une tyrannie».

4. Mais faut-il boycotter Cuba ?

5. Les dictatures et les régimes pourris trouvent une grande partie de leur force dans le silence imposé à leurs citoyens et à l'absence d'informations sur leurs situations intérieures qu'on obtient le reste du monde. Ils s'appuient sur des sociétés cadenassées pour assurer leur pérennité et, en ce sens, le mur de Berlin fut l'expression la plus tangible de ce qu'on appelait, voici peu de temps encore, le Rideau de fer. En ouvrant leurs frontières à des voyageurs étrangers et surtout à des touristes originaires de contrées jouissant de régimes plus libéraux, ils prennent pourtant un risque - dont ils essaient de minimiser les effets : celui de multiplier les témoins de leurs iniquités.

6. L'argent des touristes, c'est vrai, profite souvent aux systèmes totalitaires ou vénaux qui s'en servent pour fournir des béquilles à des économies vacillantes et prolonger de la sorte leur emprise sur les populations qui doivent les subir. Mais demander aux touristes de ne pas visiter un pays ou une partie du monde au nom d'un tel constat sert plutôt les intérêts des oppresseurs que des opprimés, tout en accordant peu de considération aux forces de changement que peut mettre en oeuvre le tourisme.

7. C'est refuser en quelque sorte la conscience aux touristes. Ceux-ci, je sais, ont mauvaise réputation. Avec raison. La plupart d'entre eux ne demandent que d'aller ailleurs - sans se poser de questions, sans s'intéresser à ce qui se passe autour d'eux - pour oublier les contraintes du quotidien. Ce qui ne veut cependant pas dire qu'ils ne voient, n'entendent, ni n'enregistrent rien.

8. Tout touriste, quels que soient ses motifs et son comportement, possède la capacité constater *sur place*, de juger par lui-même (et non par médias ou marketing interposés). La capacité de se rappeler, de témoigner, de dire ce qu'il a pu expérimenter, ressentir. Et peut-être même s'indigner. À la longue, cela peut s'avérer beaucoup plus efficace que tous les boycotts touristiques parce qu'il en résulte, par le bouche à oreille, par la propagation des idées et des opinions, une conscience collective élargie. Et une force de pression et de transformation beaucoup plus grande.

9. Les régimes d'Haïti, d'Afrique du Sud et des pays de l'Est, pour ne prendre que ces exemples, ont été ébranlés parce que leurs habitants ont pu, malgré les restrictions et contraintes imposées par les autorités, régulièrement entrer en contact avec des personnes venues d'ailleurs, personnes qui trimbalaient certes leurs monnaies fortes mais aussi leurs traits culturels, leurs attentes, leur curiosité, leur perméabilité à des situations différentes. De ces contacts et influences réciproques ont émergé, d'une part, une plus grande volonté de changer l'ordre des choses chez les visités et, d'autre part, une faculté de rendre compte, de témoigner, chez les visiteurs.

10. Les sociétés les plus fermées - et possiblement les plus désespérées - sont celles dont leurs dirigeants limitent les déplacements des personnes, tant des nationaux que des étrangers : pensez à l'Albanie sous l'ancien régime, à la Libye de Khadafi, à la Birmanie des généraux. Mais l'histoire des Cités interdites et des mondes soit-disant inaccessibles nous apprend qu'il n'y a pas de meilleur aiguillon à la curiosité humaine pour transgresser ces tabous et aller au-delà de telles limites. Au nom justement de la solidarité humaine.

11. S'il fallait appliquer le principe du boycott à toutes les destinations dont les gouvernements se rendent suspects d'injustice et d'abus (pensons aux dossiers que publie sans discontinuer Amnysty International), il y aurait vraiment peu d'endroits où voyager sur cette planète. Il faudrait ainsi rayer de la liste la Floride et aussi la très respectée Suisse qui sont des hauts lieux de blanchiment des narcodollars. À ce compte-là, avec la renommée pour le moins douteuse que lui ont fait su. la scène internationale les divers conflits - dont certains armés - avec les Amérindiens, il ne devrait plus y avoir grand monde pour venir visiter le Québec...

12. Le touriste, en dépit de tous ses défauts, reste un humain. C'est-à-dire un être doué de libre arbitre. L'une de ses premières expressions est la liberté de pensée et de parole, une autre est la liberté de se déplacer. Restreindre la seconde dans l'espoir de favoriser la première risque de donner des résultats forts décevants. C'est pourquoi l'information exise; c'est pourquoi il y a des gens qui font métier d'informer les autres, même si c'est pour les inciter ultimement à voyager en des lieux dont les régimes sont honnis. Le rôle de l'informateur est de donner la meilleure information possible. Le rôle du voyage est de permettre à chacun de le faire, *sur place* je le répète, une opinion par lui-même et par la suite de l'exprimer. Cela demeure encore l'une des meilleures raisons de continuer de croire en l'humanité.

Texte 2

CHAPITRE V

De l'esclavage des nègres

1. Si J'avois à soutenir le droit que nous avons eu de rendre les nègres esclaves, voici ce que je dirois :
2. Les peuples d'Europe ayant exterminé ceux de l'Amérique, ils ont dû mettre en esclavage ceux de l'Afrique, pour s'en servir à défricher tant de terres.
3. Le sucre seroit trop cher, si l'on ne faisoit travailler la plante qui le produit par des esclaves.
4. Ceux dont il s'agit sont noirs depuis les pieds jusqu'à la tête; et ils ont le nez si écrasé qu'il est presque impossible de les plaindre.
5. On ne peut se mettre dans l'idée que Dieu, qui est un être très sage, ait mis une âme, surtout une âme bonne, dans un corps tout noir.
6. Il est si naturel de penser que c'est la couleur qui constitue l'essence de l'humanité, que les peuples d'Asie, qui font des eunuques, privent toujours les noirs du rapport qu'ils ont avec nous d'une façon plus marquée.
7. On peut juger de la couleur de la peau par celle des cheveux qui, chez les Egyptiens, les meilleurs philosophes du monde, étoient d'une si grande conséquence, qu'ils faisoient mourir tous les hommes roux qui leur tomboient entre les mains.
8. Une preuve que les nègres n'ont pas le sens commun, c'est qu'ils font plus de cas d'un collier de verre que de l'or, qui, chez des nations policées, est d'une si grande conséquence.
9. Il est impossible que nous supposions que ces gens-là soient des hommes; parce que, si nous les supposons des hommes, on commenceroit à croire que nous ne sommes pas nous-mêmes chrétiens.
10. De petits esprits exagèrent trop l'injustice que l'on fait aux Africains. Car, si elle étoit telle qu'ils le disent, ne seroit-il pas venu dans la tête des princes d'Europe, qui font entre eux tant de conventions inutiles, d'en faire une générale en faveur de la miséricorde et de la pitié ?

Montesquieu

Texte 3

LA MATERNITÉ ÉCLATÉE

Par Élisabeth Badinter

Les censeurs ont-ils réalisé quelle gifle magistrale ils adressaient à tous les parents adoptifs ?

1. Concevoir, porter, nourrir, éduquer et instruire, autant de fonctions différentes que nous avons pris l'habitude, depuis le XIXe siècle, d'assigner à une seule personne : la mère. Comme si celle-ci était «naturellement» programmée pour remplir tous ces rôles avec le même bonheur. Dans cette optique, celles qui torturent et tuent leurs enfants ou celles, innecensables, qui les abandonnent affectivement sont à mettre au compte de la pathologie. Leur rejet dans le camp de l'anormalité rassure et conforte notre idéal de la maternité unifiée. Sans voir qu'il fait obstacle à la compréhension des innombrables défaillances maternelles de toutes celles auxquelles on accorderait pourtant volontiers le label «bonne mère».
2. Pourquoi nier l'évidence ? Telle magnifique porteuse peut se révéler une piètre éducatrice; telle autre, généreuse de son lait, plus tard bien avare de son temps. La maternité est éclatée de facto, et toute femme vit chacune de ses étapes en fonction de ses désirs et de sa structure morale. Et non en obéissant uniment à je ne sais quel instinct.
3. Bien des civilisations ont connu la maternité éclatée que ce soit l'Empire romain ou les villes françaises du XVIIIe siècle. Ici, on abandonnait le bébé aussitôt né dans les bras d'une nourrice, là, on faisait sien par adoption l'enfant qu'une autre avait mis au monde. Aujourd'hui encore, dans certaines îles polynésiennes, il est bien venu qu'une mère offre sa progéniture en cadeau à une autre.
4. Ce bref rappel incite à la prudence. Avant de condamner la dissociation entre mère génétique, mère porteuse et mère éleveuse, il serait souhaitable de prendre conscience de notre propre ancrage historique. Nous réagissons encore pour une part comme les héritiers de l'idéologie du XIXe siècle.
5. Or l'attitude actuelle des femmes montre qu'on est entré dans une autre ère. Non seulement on en revient explicitement à une maternité éclatée - puéricultrices, nourrices, jeunes filles au pair ou maîtresses de maternelle servent souvent de substituts des mères - mais la science permet aux femmes, pour la première fois dans l'histoire de l'humanité, de n'avoir que les enfants qu'elles désirent et, si elles le veulent, de ne pas en avoir du tout.
6. Pourquoi s'indignerait-on que cette même science permette aux femmes stériles de satisfaire leur désir d'enfant ? Que l'éclatement de la maternité ait lieu entre la conception et la gestation ou qu'il intervienne après l'accouchement, qui peut dire si les enfants ainsi traités seront moins équilibrés que ceux qui sont élevés par plusieurs femmes ou tout simplement par une mère unique ? Que sait-on exactement des conditions du bien-être de l'enfant, si changeant selon le temps et l'espace ? En quoi la situation des enfants portés par l'une et élevés par l'autre diffère-t-elle de celle des enfants adoptés ? Et qui oserait affirmer que ces derniers constituent l'essentiel de la clientèle des «psy» ? L'enfant adopté n'est pas plus voué à la névrose que celui élevé par la mère de sang n'est certain d'être un adulte équilibré.
7. Les neuf mois de symbiose entre la mère et son foetus - dont nul ne méconnaît l'importance - ne peuvent constituer une garantie suffisante du bien-être ultérieur de l'enfant. En effet, si une grossesse mal vécue par la mère peut compromettre l'avenir de son enfant, l'expérience prouve hélas ! que les liens du ventre ne sont pas nécessairement un passeport pour les liens du coeur. Entre la mère porteuse et la mère éleveuse - fût-elle la même -, il y a toujours un hiatus.

Texte 3

LA MATERNITÉ ÉCLATÉE

Par Élisabeth Badinter

Les censeurs ont-ils réalisé quelle gifle magistrale ils adressaient à tous les parents adoptifs ?

1. Concevoir, porter, nourrir, éduquer et instruire, autant de fonctions différentes que nous avons pris l'habitude, depuis le XIXe siècle, d'assigner à une seule personne : la mère. Comme si celle-ci était «naturellement» programmée pour remplir tous ces rôles avec le même bonheur. Dans cette optique, celles qui torturent et tuent leurs enfants ou celles, inrecensables, qui les abandonnent affectivement sont à mettre au compte de la pathologie. Leur rejet dans le camp de l'anormalité rassure et conforte notre idéal de la maternité unifiée. Sans voir qu'il fait obstacle à la compréhension des innombrables défaillances maternelles de toutes celles auxquelles on accorderait pourtant volontiers le label «bonne mère».
2. Pourquoi nier l'évidence ? Telle magnifique porteuse peut se révéler une piètre éducatrice; telle autre, généreuse de son lait, plus tard bien avare de son temps. La maternité est éclatée de facto, et toute femme vit chacune de ses étapes en fonction de ses désirs et de sa structure morale. Et non en obéissant uniment à je ne sais quel instinct.
3. Bien des civilisations ont connu la maternité éclatée que ce soit l'Empire romain ou les villes françaises du XVIIIe siècle. Ici, on abandonnait le bébé aussitôt né dans les bras d'une nourrice, là, on faisait sien par adoption l'enfant qu'une autre avait mis au monde. Aujourd'hui encore, dans certaines îles polynésiennes, il est bien venu qu'une mère offre sa progéniture en cadeau à une autre.
4. Ce bref rappel incite à la prudence. Avant de condamner la dissociation entre mère génétique, mère porteuse et mère éleveuse, il serait souhaitable de prendre conscience de notre propre ancrage historique. Nous réagissons encore pour une part comme les héritiers de l'idéologie du XIXe siècle.
5. Or l'attitude actuelle des femmes montre qu'on est entré dans une autre ère. Non seulement on en revient explicitement à une maternité éclatée - puéricultrices, nourrices, jeunes filles au pair ou maîtresses de maternelle servent souvent de substituts des mères - mais la science permet aux femmes, pour la première fois dans l'histoire de l'humanité, de n'avoir que les enfants qu'elles désirent et, si elles le veulent, de ne pas en avoir du tout.
6. Pourquoi s'indignerait-on que cette même science permette aux femmes stériles de satisfaire leur désir d'enfant ? Que l'éclatement de la maternité ait lieu entre la conception et la gestation ou qu'il intervienne après l'accouchement, qui peut dire si les enfants ainsi traités seront moins équilibrés que ceux qui sont élevés par plusieurs femmes ou tout simplement par une mère unique ? Que sait-on exactement des conditions du bien-être de l'enfant, si changeant selon le temps et l'espace ? En quoi la situation des enfants portés par l'une et élevés par l'autre diffère-t-elle de celle des enfants adoptés ? Et qui oserait affirmer que ces derniers constituent l'essentiel de la clientèle des «psy» ? L'enfant adopté n'est pas plus voué à la névrose que celui élevé par la mère de sang n'est certain d'être un adulte équilibré.
7. Les neuf mois de symbiose entre la mère et son foetus - dont nul ne méconnaît l'importance - ne peuvent constituer une garantie suffisante du bien-être ultérieur de l'enfant. En effet, si une grossesse mal vécue par la mère peut compromettre l'avenir de son enfant, l'expérience prouve hélas ! que les liens du ventre ne sont pas nécessairement un passeport pour les liens du coeur. Entre la mère porteuse et la mère éleveuse - fût-elle la même -, il y a toujours un hiatus.

Celui-ci se mesure à l'écart plus ou moins ressenti entre l'enfant imaginaire et l'enfant réel. Là aussi peuvent se nouer des drames que pédiatres et psychologues n'ignorent pas. Dans ce cas, la mère de sang parvient mal à relier les étapes de nourrissage et de l'élevage aux précédentes. Quand la réalité est trop éloignée du fantasme. l'amour peut être empêché de naître.

8. Certains diront encore que ce ne sont là que malheureuses exceptions qui ne peuvent remettre en question le bien-fondé du processus «naturel» de la maternité. Cela est vrai. Mais cessons de croire qu'il est le seul à coup sûr bénéfique pour l'enfant. La preuve est faite que l'on peut engendrer et ne pas savoir aimer, comme à l'inverse on peut adorer un enfant que l'on n'a pas conçu ni porté.
9. Cette vérité devrait faire réfléchir tous ceux qui condamnent a priori les nouvelles formes de maternité dissociées. Les censeurs ont-ils réalisé quelle gifle magistrale ils adressaient à tous les parents adoptifs ?
10. La mère adoptive ne serait qu'une mère de seconde zone ? J'en doute fort. La bonne mère est celle qui élève avec amour, que l'enfant soit ou non du même sang qu'elle. Malheureusement, quelle que soit la femme, le succès maternel n'est pas acquis d'avance. Le bien-être de l'enfant jamais garanti. C'est pourquoi, à trop invoquer ce dernier comme critère de la maternité «convenable», on risque de sombrer dans les plus grandes absurdités. En toute logique, faudrait exiger des femmes - et des hommes - qui veulent procréer un examen détaillé de leur état physique, moral et psycique, et interdire la conception à toutes celles et ceux qui ne seraient pas conformes à la norme... Quelle chute de notre natalité en perspective ! Pis encore, quelle dangereuse porte ouverte à l'eugénisme !
11. Allons, mieux vaut simplement accepter la maternité telle qu'elle est dans sa complexité, son incertitude et même ses risques. Qu'elle soit ou non éclatée, conforme ou pas à notre idéal, le bonheur n'est jamais sûr. Le malheur non plus d'ailleurs.

E.B.

ANNEXE II

COMPOSANTS COMMUNICATIONNELS ET ÉNONCIATIFS

Doit-on boycotter certaines destinations ? (Cazelais)

Cette chronique touristique du journal *Le Devoir* se présente d'emblée comme un discours argumentatif. Son titre, mis en évidence par de gros caractères, pose une question d'opinion qui renvoie à une pratique, celle du boycott de certaines destinations, et par le fait même à un autre discours, celui qui justifie cette pratique. Le lecteur de l'article s'attend à trouver une réponse à cette question (par oui, par non ou par peut-être). Voyons quels sont les composants communicationnels de ce discours. Le thème est facilement repérable : pour ou contre le boycott touristique de certaines destinations. L'auteur empirique est identifié, c'est Normand Cazelais. Comme rien n'indique qu'il s'agit d'une collaboration spéciale, on peut présumer qu'il s'agit d'un journaliste régulier du *Devoir*. Le lecteur assidu de ce journal sait qu'il est le chroniqueur touristique de ce journal. À qui s'adresse-t-il ? Aux lecteurs de ce journal, plus spécifiquement à ceux qui s'intéressent aux chroniques touristiques ou à ceux qui projettent de faire du tourisme dans le sud, aux amateurs du «tourisme soleil» dont Cuba est une destination privilégiée. Les contextes de production-réception de cet article journalistique, familiers aux lecteurs du *Devoir*, doivent être explicités pour ceux qui ne connaissent pas ce média d'information[1], de même qu'il est sans doute opportun de préciser ce qu'est le genre chronique dans un quotidien. Ce texte est publié dans *Le Devoir* du 13 février 1992. En cette période hivernale, on sait que nombre de Québécois vont passer quelque temps «dans le sud». Parmi ceux là il y un bon nombre d'enseignants et d'enseignantes des écoles du préscolaire, du primaire et du secondaire qui ont justement une semaine de vacances à la fin février ou au début mars. On peut donc imaginer que ce texte vise plus particulièrement ce tourisme potentiel que représente le personnel scolaire. Quel but poursuit l'auteur de cet article ? Il veut persuader ses lecteurs (et ceux qu'ils peuvent influencer) de ne pas pratiquer «les

1 Ce quotidien montréalais à vocation nationale, lire québécoise, est considéré comme le journal sérieux et de qualité du Québec. Il a comme public cible les individus de la classe pensante et agissante principalement dans les domaines politique, intellectuel et artistique, bien qu'il vise aussi un public plus vaste de lecteurs québécois.

boycotts touristiques» (par. 8). Pour agir sur leurs attitudes et leurs comportements, il intervient sur leurs savoirs et sur leurs opinions.

Voyons maintenant comment ces composants se traduisent dans le texte. L'auteur s'inscrit directement dans son texte. N. Cazelais devient un «je». C'est ce «je» qui est l'auteur modèle du discours et qui marque sa présence à trois reprises dans le texte : j'ai lu (par. 1), je sais (par. 7), je le répète (par. 12). Le texte comptant douze paragraphes, les marques de la présence de l'auteur modèle sont distribuées dans le texte : au début, au milieu et à la fin. Comment le texte véhicule-t-il le but du chroniqueur, bref qu'elle est l'intention du texte ? Le paragraphe douze est très explicite, il précise quel est le rôle du journaliste «informateur» et quelle intention poursuit ce texte : «informer les autres, même si c'est pour les inciter ultimement à voyager en des lieux dont les régimes sont honnis». Le texte s'attribue cette intention. Il reste à préciser quel est le lecteur modèle construit par le texte. Ce sont ces «touristes originaires de contrées jouissant de régimes plus libéraux» (par. 5) qui ont tout de même une conscience (par. 7) et qui «en dépit de tous ses défauts, reste un humain» (par. 12). L'auteur modèle a défini son rôle et indique que son lecteur modèle est en mesure de saisir son message, il l'associe à son argumentation par l'emploi de la première personne du pluriel : «pensons» (par. 11). Le repérage des composants communicationnels et énonciatifs est assez aisé dans le cas de cet article dans lequel, par ailleurs, l'auteur modèle marque assez fortement, par des indices énonciatifs et évaluatifs la prise en charge ou la distanciation de ses énoncés[1].

1 On aura remarqué la piètre qualité du texte au plan syntaxique, lexical et de son organisation interne. Ceci informe de l'opinion que se fait le journaliste de son rôle. De plus, ce texte sous-entend qu'il remplit sa mission d'information étant donné qu'il est écrit par un journaliste et qu'il est publié par un «quotidien d'information».

ANNEXE III

STRATÉGIE ÉNONCIATIVE

De l'esclavage des nègres (Montesquieu)

Nous proposons une description de la stratégie énonciative dans le célèbre texte de Montesquieu (Annexe I.1) qui a posé des problèmes de compréhension pour des générations d'étudiants, du moins pour ceux dont les compétences discursive et idéologique était moindre. Dans ce texte, l'auteur (je), qu'on identifiera comme L_1, se place d'emblée dans une situation fictive avec l'emploi d'une hypothèse avec si («Si j'avois à soutenir ... je dirois...»). Il fait intervenir une voix fictive qui énonce (e_1) cette situation fictive consistant à soutenir la thèse esclavagiste («le droit que nous avons eu de rendre les nègres esclaves»). L_1 adhère-t-il ou de distancie-t-il de cette première affirmation/conclusion ? Le premier argument à l'appui de cette conclusion est le suivant : puisque les peuples chrétiens d'Europe ont exterminé ceux d'Amérique (notons que le terme exterminé est très fort et la réalité qu'il recouvre doit être insoutenable moralement pour tout chrétien), ils ont dû (emploi de la modalité déontique) mettre en esclavage ceux d'Afrique. Dans cet argument d'allure pro-esclavagiste, pointe l'ironie qu'on peut percevoir par les indices lexicaux signalés (les peuples d'Europe ont exterminé, ils ont dû mettre en esclavage), mais c'est surtout, selon Kerbrat-Orecchioni (1977 : 137), la «compétence encyclopédique» (qui renvoie à ce qu'Eco appelle l'encyclopédie et qui fait massivement intervenir ce que nous nommons la compétence idéologique) du lecteur qui permet de recevoir comme ironique cet énoncé de ce célèbre texte de Montesquieu sur l'esclavage. C'est donc ce qu'il sait de la personne de Montesquieu, philosophe éclairé du XVIII^{e} siècle, de ses valeurs et de ses exigences intellectuelles qui l'amène à considérer que cet argumentaire, ce «sottisier esclavagiste» ne pourrait lui servir de thèse pour défendre l'esclavage. Ici le repérage de l'ironie dépend surtout de la compétence idéologique du lecteur (et d'informations extérieures au discours), il n'est pas étonnant que ce texte ait déjà été lu comme un pamphlet pro-esclavagiste, note-elle (p. 139). Comme l'ironie est un procédé de distanciation, cet argument doit être attribué à un énonciateur qui se démarque de e_1, qui ironise, nous le nommerons e_2 (voix d'un anti-esclavagiste).

Les deux arguments suivants apportent, sur un ton neutre deux arguments économiques (nécessité de défricher des terres et de ramasser la canne) qui peuvent être pris en charge par un même énonciateur, par exemple un marchand, e3. Les deux paragraphes qui suivent ont trait au physique rébarbatif des Noirs donc à l'impossibilité que Dieu y ait déposé une âme. On peut supposer que c'est un autre énonciateur, faisant preuve d'un racisme primaire (son style est d'ailleurs enfantin) qui les énonce, disons e4. Manifestement c'est aussi un autre énonciateur, e5, plus instruit (emploi de mots recherchés - «essence», «eunuque» et références historiques), qui s'appuie sur des exemples historico-culturels pour soutenir que la couleur est l'essence de l'humanité, cherchant ainsi à justifier son racisme. L'argument suivant est ethnocentrique, il porte sur les moeurs primitives des Noirs, rien n'empêche de l'attribuer au même énonciateur e5, alors qu'on doit mettre sur le compte d'un autre énonciateur, e6, l'argument suivant. En effet on peut y voir surgir l'ironie marquée par l'utilisation de l'assertion hypothétique (si nous supposions), de l'aspect inchoatif du verbe croire («on commenceroit à croire») et du sous-entendu : pour les chrétiens tous les hommes sont frères, or ou bien les Noirs ne sont pas des hommes ou bien nous ne sommes pas chrétiens, car énoncer cette alternative c'est déjà mettre en question la thèse raciste. Cet énonciateur e6 est ambivalent. D'ailleurs, on peut lui attribuer le dernier paragraphe qui apporte un dernier argument a contrario pour justifier l'esclavage. Mais il y rapporte aussi les propos des opposants à l'esclavagisme (ceux «qui exagèrent trop» : affirmer qu'ils exagèrent trop, c'est tout de même dire qu'il y a a quelque vérité). Leurs propos sont rapportés selon le discours indirect («telle qu'ils le disent»), c'est une énonciation qui «raconte» une autre énonciation. D'ailleurs ce sont leurs propres mots qui sont rapportés («injustice», «miséricorde», «pitié», «Africains» plutôt que nègres). Ces mots sont ceux d'un locuteur qui est nécessairement différent de l'auteur (je), nommons-le l_2 (ce sont les anti-esclavagistes qu'on peut associer à e_2).

Une première approche de ce texte par le biais de sa composition polyphonique[1] met en lumière un aspect que l'analyse scolaire traditionnelle des textes à partir de l'étude des procédés argumentatifs (formes et contenus des arguments) et du «style de l'auteur» n'explique pas, à savoir la fonction des variations stylistiques dans la stratégie argumentative du discours (voir par exemple pour le traitement de ce texte le manuel *XVIIIe siècle* de Lagarde et Michard, 1962 : 108-109). Dans ce discours, les voix de différents locuteurs et énonciateurs se superposent, elles ne s'enchâssent pas, l'expression de la polyphonie reste très rudimentaire, excepté à la toute fin.

1 La lecture que nous proposons est une des lectures possibles parmi bien d'autres, celle de Genevay et al. (1987a) est bien différente de la nôtre.

La maternité éclatée (Badinter)

Nous allons maintenant décrire un autre texte éminemment polyphonique celui-là. Ce texte d'Elisabeth Badinter[1], écrivaine et philosophe française aux positions «féministes» avouées (ce qui ne l'empêche pas d'être très critiquée par plusieurs théoriciennes féministes), est un bon exemple du «style pictural» (Bakhtine), très répandu dans les médias écrits, imitant le débat radiodiffusé ou télédiffusé «qui procède par affirmations brèves (et en général d'autant plus péremptoires), se croisant très vite, éventuellement se chevauchant et se superposant» (Boissinot et Lasserre, 1985) où les interlocuteurs se coupent fréquemment la parole et parlent plusieurs à la fois. Le dialogue est donc éclaté, propos de l'argumentateur et ceux de la contre-argumentation s'enchevêtrent, rendant sa compréhension plus difficile, mais sa portée argumentative plus grande parce que plus dissoute et camouflée. Badinter, auteur empirique, ne peut assumer sa thèse (la maternité éclatée) et son contraire (la maternité unifiée); elle confie à L de réunir ces voix et d'organiser ce concert polyphonique.

Dans le premier paragraphe L fait intervenir un énonciateur e_1 pour soutenir sa thèse : «concevoir ... différentes». Cependant au début de l'argumentation la voix de e_1 se fait discrète, elle se joint même à celle de l'opinion publique (*doxa*). La première phrase exprime la voix de l'habitude depuis le XIX^e siècle, manifestée par ce «nous», nous l'appellerons e_2; la seconde phrase commençant par «Comme si» et mettant les mots naturellement entre guillemets peut être attribuée au locuteur collectif (l_1), les partisans de la maternité unifiée; la troisième phrase critique ouvertement l_1, nous l'attribuons à e_1; dans la quatrième et la cinquième, qui se lisent comme un commentaire sur le point de vue du locuteur précédent (l_1), e_1 se présente comme s'associant à l'opinion générale (e_2), l'emploi de la première personne «notre idéal» indique cette communauté, mais dans la cinquième phrase e_1 fait entendre l_1, ce «on» qui accorderait le «label bonne mère».

Le 2^e paragraphe commence par une interrogation rhétorique à laquelle répondent les trois phrases suivantes facilement attribuables à e_1, l'évidence d'un point de vue ne peut être perçue que par qui le possède, bien que e_1, énonciateur principal, ne s'affiche pas beaucoup : une phrase conditionnelle, une passive, à la 3^e personne, une dernière portant un «je» mais dans un syntagme figé. Tout le paragraphe suivant qui se présente comme informatif peut être attribué à e_1 sans que des marques linguistiques

1 Ce texte publié dans le périodique français *Le Nouvel Observateur* le 11 janvier 1985 a déjà fait l'objet d'une étude d'A. Boissinot et M.-M. Lasserre dans *Le français aujourd'hui*, no 71, septembre 1985. Notre utilisation de ce texte poursuit un objectif sensiblement différent, de plus, notre lecture ne correspond pas toujours à celle que ces auteurs proposent.

l'indiquent explicitement, mais ces énoncés (arguments) soutiennent tous la thèse de e_1. La première phrase du 4e paragraphe exprime un souhait de l'énonciateur principal qui dans la seconde et la troisième se fond dans la masse («notre ancrage historique», «nous»), c'est donc la voix de l'habitude de l'opinion peu éclairée, de e_2. Le paragraphe suivant sera associé à e_1; le suivant présente une série d'interrogatives, la première interrogation laisse entendre la voix de ceux qui s'indignent (e_3); les suivantes font intervenir la voix de e_1, mettant sérieusement en doute les affirmations des tenants de la maternité unifiée (l_1). Au paragraphe suivant, e_1 reprend la parole, invoquant la sagesse populaire, e_3 («dont nul ne méconnaît l'importance»), l'expérience, e_4, puis laisse la parole aux autorités médicales et psychologiques, autres locuteurs (l_2) à partir de la 4e phrase.

Le 8e paragraphe fait encore entendre un autre locuteur l_3, partisans de la maternité «naturelle» («Certains diront...») devant qui e_1 concède pour aussitôt proposer une opinion alternative. La voix de e_1 devient plus autoritaire, utilise l'injonction (3e phrase), invoque des «preuves» (4e phrase) et «la vérité» (1re phrase du paragraphe suivant), puis e_1 s'adresse directement à l_1 («ceux qui condamnent a priori») et les déprécie utilisant le terme de «censeurs» et laissant entendre qu'ils giflent les parents adoptifs. Le paragraphe suivant commence par une interrogation qui est en fait une reprise de la voix de l_1 pour permettre à e_1 d'y répondre par un énoncé catégorique et à la première personne («J'en doute fort»). E_1 s'impose comme voix dominante, le dialogue s'amenuise. Une dernière fois on entendra la voix des tenants de la maternité unifiée (6e phrase) puis, dans le dernier paragraphe, la première personne du pluriel («Allons», «notre idéal») sert à montrer l'unicité du point de vue de e_1 et de ceux qui maintenant souscrivent à son discours.

Nous avons bien assisté à un concert polyphonique, mais aucunement dialogique (Bakhtine), au service de la thèse de la maternité éclatée. L'auteur modèle a fait intervenir trois locuteurs secondaires et autant d'énonciateurs, en plus de l'énonciateur principal, son double, mais le plus souvent de façon subtile, entremêlant leurs voix à la sienne. Si la thèse et la contre-thèse sont clairement présentes dès le début du discours, jusqu'au huitième paragraphe, l'énonciateur principal adopte une stratégie «des petits pas» accumulant des faits, questionnant la thèse adverse, se joignant d'autres voix pour appuyer la sienne. Une fois le point de vue adverse discrédité (au moins mis sérieusement en doute) et le sien plus solidement étayé, l'énonciateur prend les devants, devient plus autoritaire et le discours devient plus monologique.

ANNEXE IV

STRUCTURATION ARGUMENTATIVE

Doit-on boycotter certaines destinations ? (Cazelais)

Cette chronique dont le thème est le boycott touristique a nettement une visée argumentative. Elle expose explicitement une thèse contre le boycott, après avoir présenté la thèse (implicite) pour le boycott et des arguments soutenant cette thèse. La thèse défendue est formulée au milieu du texte : «demander aux touristes de ne pas visiter un pays ou une partie du monde au nom d'un tel constat sert plutôt les intérêts des oppresseurs que des opprimés» (par. 6). En clair, le boycott sert les oppresseurs. Or, nous sommes tous contre l'oppression, donc contre le boycott. Quatre arguments appuient cette thèse.

La structure est assez simple. La thèse adverse et ses arguments sont d'abord présentés (par. 2 et 3). Suit une interrogation rhétorique qui reprend le titre et qui est précédée d'un «Mais» : marquant l'opposition avec ce qui précède (par. 4). L'argumentation pour la thèse défendue commence par une dyade argument-conclusion (secondaire) (par. 5), suivie d'un contre argument (par. 6) réfuté aussitôt par un énoncé commençant par un autre «Mais». Ce dernier expose la thèse (par. 6), étayée par une nouvelle dyade argument-conclusion (secondaire) (par. 7 et 8), exemplifiée aux paragraphes suivants (par. 9 et 10). Les deux derniers paragraphes (par. 11 et 12) ajoutent chacun un argument. Nous pouvons représenter ce texte par le schéma suivant[1] :

Ca <-- a1 + a2; MAIS, b1 --> cb1; contre-b1,

MAIS Cb <-- b2--> cb2; b3; b4.

La contre-thèse est rapportée par le biais d'une modalisation en discours second, ce qui en réduit d'autant la portée. L'argument a1 concerne les dangers que peuvent encourir les touristes à Cuba, il repose sur l'idéologème que les touristes veulent voyager en toute sécurité et n'aiment pas le danger. L'argument a2 repose sur un

1 Par convention, Ca = thèse adverse, Cb = thèse défendue, a1 [a2, a3...] = argument pour Ca, b1 [b2, b3...] = argument pour Cb, contre-b = contre argument et c = conclusion secondaire.

présupposé plus susceptible d'être contesté, à savoir la solidarité et la dignité des Québécois. L'argument b1 indique que la force des régimes «pourris» leur vient en partie du silence imposé à leurs concitoyens et à l'absence d'information dans le reste du monde. L'auteur en conlut que le tourisme leur fait courir un risque, multipliant les témoins de leurs iniquités. Or, ce qui est un risque pour ces régimes est nécessairement un avantage pour les peuples soumis. L'idéologème sous-jacent est très puissant, il concerne le rôle de l'information, considéré comme un facteur de liberté et de changement. Le contre-argument, présenté comme un fait, est appuyé par une modalisation de certitude qui le renforce. Cependant il est aussitôt contrecarré par un connecteur argumentatif d'opposition : «Mais». La thèse défendue implique que tous et chacun est disposé à servir les intérêts des opprimés et s'appuie sur un autre idéologème concernant les vertus du tourisme : le tourisme peut mettre en oeuvre des forces de changement (notons la modalité de l'incertain ou du probable). L'argument suivant postule que les touristes ont une conscience et que de cette dernière résulte (à la longue) une conscience collective élargie, ainsi qu'une force de pression et de transformation. Ce qui est présupposé ici renvoie à une vision du monde qui place la conscience collective au coeur des changements sociaux. Ce point de vue fait partie d'un système idéologique qui peut être qualifié d'idéaliste. L'argument suivant est un modèle de raisonnement par l'absurde. Feignant d'accepter le principe du boycott, l'auteur en tire une conséquence insoutenable : l'impossibilité de faire du tourisme dans le monde et même au Québec suspect d'injustice et d'abus. Cet argument repose sur le topos des semblables, sa portée argumentative est discutable. Le dernier argument renforce la thèse en la prolongeant. Il identifie la liberté de se déplacer, de penser, de s'exprimer et d'informer comme des valeurs fondamentales et inviolables de l'humanité étant donné le libre arbitre de chacun. Les droits reconnus par la charte des droits de la personne sont considérés comme ayant une valeur illimitée, tel est bien le message de l'idéologie néo-libérale.

ANNEXE V

STRATÉGIE DISCURSIVE

La maternité éclatée (Badinter)

Afin de mettre à nu la stratégie discursive d'un texte, deux étapes préalables sont nécessaires : le repérage des composants communicationnels et énonciatifs et la mise en évidence de la structure argumentative du texte. Supposons que la première étape ait été franchie et parcourons rapidement la seconde car elle est essentielle pour déterminer le procédé argumentatif dominant. Nous nous contenterons de dégager les grandes articulations du textes. La thèse défendue (Cb) est formulée dès le départ : Concevoir, porter, nourrir, éduquer et instruire sont autant de fonctions différentes. Cette thèse sera complétée à la toute fin du texte (par. 11, ph. 1) : il vaut mieux accepter la maternité telle qu'elle est, éclatée. Elle s'oppose explicitement à une autre thèse qui présente la maternité unifiée comme la façon naturelle de vivre la maternité. Les propos attribués aux défenseurs de la thèse combattue (Ca) sont critiqués ouvertement dès la deuxième phrase. Le texte se présente comme un ensemble hiérarchisé de dyades de conclusions secondaires appuyées par un ou plusieurs argument(s), visant à réfuter la thèse adverse et à soutenir la thèse défendue. On peut résumer la structure argumentative comme suit :

Cb : Concevoir... autant de fonctions différentes;

c1 : Pour une mère le fait de remplir toutes les fonctions avec le même bonheur ne relève pas de la NATURE <-- b1 : c'est une «habitude» qui ne remonte qu'au XIXe siècle. Assigner toutes ces fonctions à la mère, est donc culturel (exemples de l'Empire romain et des villes du XVIIIe siècle où différentes fonctions étaient assignées à des personnes différentes); + b2 : aujourd'hui toute femme vit sa maternité en fonction de ses désirs, de sa morale et non de son instinct;

c2 : La maternité unifiée ne relève que d'un IDÉAL qui a besoin d'être conforté, ce pourquoi on met sous le compte de la pathologie certaines défaillances de bonne mère <-- b1 : comme ce n'est ni une loi de la nature, ni une pratique universelle (en vertu de c1);

c3 : La maternité est éclatée DE FACTO, la condamner c'est faire montre d'ignorance de notre ancrage historique et de la nouvelle ère <-- b1 : on la pratique explicitement (substituts des mères); + b2 : on peut décider d'avoir des enfants ou pas (contraception), + b3 : même les femmes stériles peuvent en avoir (fécondation artificielle)

conclusion intermédiaire (implicite) : l'enjeu autour des formes de maternité, c'est le bien-être des enfants - et non celui des femmes -->

c4 : aucune forme de maternité ne peut garantir le bien-être des enfants <-- b1 : les conditions de bien-être des enfants sont changeantes dans le temps et l'espace; + b2 : on ne les connaît pas vraiment; + b3 : les neuf mois de grossesse sont importants mais ne sont pas une garantie (par exemple, grossesse mal vécue, l'expérience donne des preuves d'hiatus entre mère porteuse et éleveuse); + b4 : écart entre rêve et réalité peut empêcher l'amour de naître, + b5 : il y a des preuves qu'on peut engendrer sans savoir aimer et adorer l'enfant adopté;

c5 : L'argument du bien-être de l'enfant amène des absurdités <-- b1 : le bien-être de l'enfant n'est jamais garanti; + b2 : il a pour conséquence d'obliger tous les couples à passer un examen...; + b3 : chute de la natalité; + b4 : risque d'eugénisme;

Rappel de la thèse et élargissement : il faut accepter la maternité telle qu'elle est (éclatée), car il n'y a pas de norme pour juger ce qui est meilleur pour l'enfant, ni de garantie au bonheur.

Cette schématisation de la structure argumentative laisse clairement apparaître le procédé argumentatif sur lequel l'argumentation est construite. C'est une réfutation. Elle utilise la technique de dépréciation de la thèse adverse, la déclarant dépassée par ignorance (par. 4, ph 1), par manque de lucidité (par. 1, ph. 5), par trop grande émotivité (par. 6, ph. 1 et par. 9, ph. 1) ou méprisante pour les femmes (par. 9, ph. 2), pratiquant abondamment l'autophagie ou le raisonnement par l'absurde pour la discréditer (par. 10, ph. 6 et 7).

De plus, on se souviendra que notre description de la stratégie énonciative montrait que l'auteur modèle ne réfutait pas la thèse adverse de façon frontale. Il suivait une stratégie «des petits pas» pendant plus de la moitié du texte avant de s'affirmer de façon autoritaire à la fin. Il a d'abord joint sa voix à l'opinion (la *doxa*), puis il a apporté des arguments pour dépasser cette dernière. Il a prétendu dialoguer avec la thèse adverse, mais c'était pour mieux en montrer les faiblesses. Il a ensuite joint d'autres voix à la sienne pour enfin s'affirmer et enjoindre les autres de faire choeur avec elle. L'auteur

modèle s'appuyait sur une orchestration polyphonique, mais nullement dialogique, en faisant intervenir différents locuteurs et énonciateurs pour soutenir sa thèse.

Différents couples notionnels antithétiques structurent le texte qui repose sur un couple notionnel antithétique fondamental, le couple nature-culture. Le texte prend évidemment partie pour le second en le valorisant alors que le premier, systématiquement mis entre parenthèses pour signifier qu'il s'agit de discours rapporté, est «montré» comme le discours étranger. C'est celui de l'autre (la thèse adverse). Un deuxième couple traverse le texte : c'est l'opposition passé et présent, recouverte par l'opposition XIXe siècle et la nouvelle ère associée à la science médicale contemporaine et aux nouvelles technologies de reproduction. Le pôle culture, modernité et science est suffisamment fort pour aboutir à la personnification de la science (par. 5, ph. 2). Ainsi promue au rang de personne, la science génère tout un lexique fortement valorisée : preuve (par. 8, ph. 4), vérité (par. 9, ph. 1), expériences qui prouvent (par. 7, ph. 2). Ce lexique en fait un texte empreint d'un positivisme scientifique digne d'un Auguste Comte. Cette axiologie débouche sur une dernière opposition à travers le couple antithétique : le rêve (l'imaginaire) et la réalité (par. 7, ph. 4), ou encore fantasme et réalité (par 7, ph. 7), le texte prenant partie pour le deuxième terme (par. 11, ph. 1) du couple, évidemment.

L'univers axiologique du texte ressort assez clairement à travers la valorisation d'un des termes des couples mis en évidence[1]. Si la maternité a toujours été éclatée, aujourd'hui, «la science permet aux femmes» (par. 5, ph. 2) de suivre leurs désirs. La culture, entendue comme l'intervention médicale, libère les femmes de la nature. Ainsi, ce texte ne se contente pas de personnifier la science, il la glorifie. À l'aube du XXIe siècle, un tel scientisme imprégné d'une totale absence critique quant à la valeur absolue de la rationalité fait plutôt songer au début du siècle dernier. Comment dans l'état actuel du débat sur les technologies de reproduction, sur les enjeux politiques et éthiques des interventions médicales et technologiques à propos de la procréation et de la gestation peut-on soutenir de tels propos ? Ou plutôt pourquoi les soutenir ?

E. Badinter, intellectuelle reconnue, philosophe, historienne et «féministe»[2] ne prend pas la plume (et *Le Nouvel Observateur* ne lui offre pas une pleine page) pour faire une leçon d'histoire sur comment la maternité s'est vécue depuis l'Empire romain. Son texte polémique. Il s'inscrit au coeur d'un débat social majeur de ces dernières années et dans une conjoncture spécifique en France à l'hiver 1984-1985 par rapport à

1 Notons que le texte présente aussi des prédications opposées pour le même objet : mère piètre et magnifique, généreuse et avare (par. 2, ph. 2), mère génétique et mère porteuse (par. 4, ph. 2), etc. et recourt abondamment à la connotation.

2 Il faut peut-être ajouter que son conjoint était à l'époque Garde des Sceaux, une des plus hautes fonctions politiques de l'État français.

ces questions[1]. Aussi, il est évident qu'il a une cible et une intention précises. Serait-ce de «faire réfléchir tous ceux qui condamment *a priori* les nouvelles formes de maternité dissociées[2]» (par. 9) et sous couvert d'accepter un état de fait, de donner son aval aux positions politico-éthiques des tenants de la procréation artificielle, voire de la législation sur le phénomène de location des utérus par ces «mères porteuses» ? Ce discours passe sous silence les vifs débats et les profonds désaccords que ces positions soulèvent dans la société comme parmi les spécialistes des sciences de la vie et de la santé. Il se place sur le même terrain que ceux qu'il soutient, celui de la Science, de la Raison et de la Vérité immuables. Ce faisant, il s'oppose à tous ceux et celles qui critiquent ou s'opposent à cette hypermédicalisation et technologisation de la procréation, de la gestation et de la maternité. On aura compris que parmi ces opposants plusieurs se réclament aussi du féminisme.

1 Il est intéressant de savoir qu'en décembre 1984 eurent lieu à Paris les *Journées annuelles (sic) du Comité de consultation nationale d'éthique pour les sciences de la vie et de la santé*, événement ouvert par le Président de la République et largement couvert par tous les médias.

2 Notons la banalisation de ces phénomènes désignés comme des maternités dissociées et l'euphémisme : faire réfléchir.

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL
PUBLICATIONS DE LA FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
VICE-DÉCANAT AUX ÉTUDES SUPÉRIEURES ET À LA RECHERCHE

Les **Publications** de la Faculté des sciences de l'éducation visent principalement la diffusion de travaux de recherche réalisés par les professeurs, les étudiants et les équipes de recherche de la Faculté.

Un des intérêts des **Publications** réside dans le fait qu'elles constituent un lieu unique de diffusion de travaux de différents genres qui ne peuvent pas facilement être publiés soit chez un éditeur à cause de leur caractère spécialisé, soit dans des revues savantes à cause de leur dimension trop considérable. Les ouvrages parus dans les **Publications** se regroupent en cinq collections différentes : Rapports de recherche, la Revue Repères, Actes de Colloque, Prix Jeanne-Grégoire et la Collection spéciale.

RAPPORTS DE RECHERCHE

Cette collection comprend des rapports de recherche, subventionnée ou non, qui se présentent en général sous la forme de monographie. Les rapports peuvent présenter les résultats finaux d'une recherche ou encore le texte préliminaire d'un rapport final. Le nombre de pages considérable alloué à ces rapports permet de fournir une étude approfondie des questions traitées.

CHENÉ, **Adèle** (1989). ***La formation et les personnes âgées. Principes et pratiques.*** Rapport de recherche no 032, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 126 pages.

9,00$

CHENÉ, **Adèle** et FLEURY, **Marie-José** (1990). ***La dimension relationnelle de la formation des personnes âgées.*** Rapport de recherche no 034, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, Université de Montréal, 108 pages.

9,00$

CRESPO, **Manuel** et HOULE, **Rachel** (1995). ***La persévérance aux études dans les programmes de premier cycle à l'Université de Montréal.*** Rapport de recherche no 043, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, Université de Montréal, 200 pages.

17,00$

DUPUIS, Philippe; BRUNET, Luc; BOURRET, André; LAVOIE-STE-MARIE, Pierrette; ST-GERMAIN, Pierre et TRINH THI, Tuyet (1989). ***Le mitan de la vie et la vie professionnelle des directions d'école du Québec.*** Rapport de recherche no 031, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 190 pages.

12,00$

FORTIN, Nicole et LECLERC, Jean-Marc (1988). ***Les mots. Le feed-back comme moyen de formation dans les stages.*** Publications de la Faculté des sciences de l'éducation et du Service pédagogique de l'Université de Montréal. Guide de l'intervenant, 42 pages et vidéo.

Guide et vidéo - 60,00$

GAUDREAU, Jean et CANEVARO, Andrea (1990). ***L'éducation des personnes handicapées. Hier et aujourd'hui.*** Rapport de recherche no 035, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 240 pages.

18,00$

HACHÉ, Jean-Baptiste et CRESPO, Manuel (1989). Avec la collaboration de C. BOULARD. ***Austérité budgétaire et gestion dans les universités québécoises : Stratégies, conséquences et prospective. Rapport de recherche : Problématique et description des variables.*** Rapport de recherche no 033, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 210 pages.

13,00$

LAMBERT R., Nancy, collaboration : BERNHARD, Paulette et PAGOLA, Gracia (1991). ***Répertoire mondial des collections et des fonds d'archives de l'art des enfants. World Directory of Collections and Archives of Children's Art.*** Rapport de recherche no 036, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 198 pages.

16,00$

LEFEBVRE, André (1986). ***Marie-Victorin éducateur.*** Rapport de recherche no 026, Éditions Guérin et Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 203 pages.

10,00$

LEGENDRE-BERGERON, Marie-Françoise (1993). ***Étude du développement d'une compréhension qualitative de l'effet d'une force sur un mobile dans le contexte d'un micromonde de mouvement.*** Rapport de recherche no 041, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 334 pages.

27,00$

McANDREW, Marie (1986). ***Études sur l'ethnocentrisme dans les manuels scolaires de langue française du Québec.*** Préface de Claude LESSARD. Rapport de recherche no 028, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 206 pages.

12,00$

McANDREW, Marie (1991). ***L'enseignement des langues d'origine à l'école publique en Ontario et au Québec (1977-1989) : Politiques et enjeux.*** Rapport de recherche no 039, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 404 pages.

30,00$

NONNON, Pierre (1986). ***Laboratoire d'initiation aux sciences assisté par ordinateur.*** Rapport de recherche no 023, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 162 pages.

14,00$

PAINCHAUD, Gisèle et CRESPO, Stéphane (1993). *1. **Recueil de résumés de textes (1977-1991).*** TARRAB, Elca; OLLIVIER, Émile et MALOUIN, Marie-Paule (1993). *2. **Rapport de recherche : Une expérience d'enseignement des langues d'origine. Analyse des perceptions des intervenants en milieu scolaire. Le programme d'enseignement des langues d'origine (PELO).*** Rapport de recherche no 040, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 188 pages.

16,00$

PARET, Marie-Christine (1991). ***La syntaxe écrite des élèves du secondaire.*** Rapport de recherche no 038, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 290 pages.

23,00$

SAINT-JACQUES, Diane (1991). ***L'attitude créative en activités dramatiques et Description d'une pratique d'une recherche qualitative.*** Rapport de recherche no 037, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 186 pages.

15,00$

TRINH, Tuyet; SIMARD, Gilles; DUPUIS, Philippe et BRUNET, Luc (1994). **Le mitan de la vie et la vie professionnelle d'enseignants.** Rapport de recherche no 042, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 184 pages.

16,00$

REPÈRES - ESSAIS EN ÉDUCATION

Cette collection se présente sous la forme d'une revue comprenant des articles de fond dont la dimension varie de 50 à 80 pages. Ces articles peuvent présenter des essais sur l'éducation et ses différents aspects, des rapports de recherche plus succincts que ceux de la collection précédente, des résumés substantiels de thèses de doctorat ou de mémoires de maîtrise, des rapports préliminaires de recherche ou des rapports d'étape. La revue **Repères** fait paraître aussi des numéros thématiques regroupant des articles autour d'un sujet spécifique.

***REPÈRES. Essais en éducation, no 11*, (1989). Numéro thématique. Collectif sur la formation pratique des enseignants du secondaire.** Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 308 pages.

18,00$

La formation des maîtres du secondaire et les questions qu'elle nous pose dans la conjoncture actuelle. Thérèse HAMEL - La psychologie et son impact dans la transformation du savoir enseignant au cours des années 1930'-1960'. M'Hammed MELLOUKI - Données descriptives et formation pratique des maîtres du secondaire à l'Université du Québec à Montréal. Monique LEBRUN - Vingt ans de microenseignement à l'Université de Montréal. Marcienne LÉVESQUE - La formation à l'enseignement secondaire et collégial par simulation à l'Université Laval. Yves POISSON - La formation pratique des futurs maîtres et les Carnets du stagiaire. Renaud GAGNON et Marie-Marthe HÉBERT - Le développement de la pratique éducative dans le cadre du programme de Maîtrise en éducation (M.Ed.) en Abitibi-Témiscamingue. Gisèle MAHEUX et collaborateurs - Un enseignement à distance pour des enseignants du secondaire à l'Université du Québec à Rimouski. Yolande TREMBLAY - Le préceptorat : un stage hors l'école (Université de Montréal). Marcel BOISVERT - Résistance à l'école et au savoir scolaire ou difficulté à apprendre : défi pour les enseignants. Marcelle HARDY - L'efficacité des modèles en formation des maîtres. Marcienne LÉVESQUE et Thérèse DES LIERRES - Évaluation de l'habileté à observer la classe chez les étudiants-maîtres. Marcienne LÉVESQUE et Thérèse DES LIERRES - Évaluation des apprentissages des étudiants-maîtres pendant les stages en milieu scolaire. Colette GERVAIS - À l'Université de Sherbrooke : une formation psychopédagogique révisée axée sur l'interaction de différents savoirs. Hélène HENSLER et André BEAUCHESNE.

***REPÈRES. Essais en éducation, no 12*, (1989). Numéro thématique. Orthopédagogies - Recherches d'aujourd'hui sur l'éducation d'élèves handicapés ou présentant des difficultés particulières d'apprentissage et d'adaptation.** Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 160 pages.

Épuisé

Déficience intellectuelle : accélération de l'acquisition de connaissances et de conduites. Jacques LANGEVIN - Que faisons-nous avec nos enfants hyperactifs ? Propos et

réflexions sur ces victimes de la vitesse. Jacques THIFFAULT - Les deux familles de Martin Kallikak ou le retour de l'hérédité dans les affaires de l'éducation. Jean GAUDREAU - Le programme de français et les enfants en difficulté d'apprentissage de la lecture. Nicole VAN GRUNDERBEECK - La peur de ne pas savoir la réponse : les difficultés d'apprentissage et d'enseignement des mathématiques. Gisèle LEMOYNE - Difficultés en langage écrit : approche diagnostique en Clinique d'orthopédagogie. Mia TOKER - Estime de soi et statut sociométrique d'un groupe d'élèves mésadaptés socio-affectifs intégrés en classe ordinaire. Michelle COMEAU et Georgette GOUPIL - Les activités d'apprentissage comme support aux étudiants en difficulté d'apprentissage dans l'acquisition de connaissances à l'aide de documents écrits. Louise BOURDAGES.

***REPÈRES. Essais en éducation, no 13*, (1991). Numéro spécial. Méthodes de la recherche en éducation : courants et débats.** Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 130 pages.

12,00$

Définir l'objet des recherches pour l'éducation : des sciences de l'éducation au savoir pédagogique. Jean-Marie VAN der MAREN - Statistique, méthodes quantitatives et analyse des données. Jean-Guy BLAIS - L'approche quantitative dans les recherches en éducation. Jean-Marie VAN der MAREN.

***REPÈRES. Essais en éducation, no 14*, (1991).** Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 200 pages.

16,00$

Étude exploratoire de la communication entre l'école et les parents d'enfants mésadaptés socio-affectifs. Michelle COMEAU, Georgette GOUPIL et Nicole PILON - L'auto-portrait culturel. Un outil de travail pour la formation des enseignants appelés à intervenir en milieu pluri-ethnique. Mona DITISHEIM - L'enseignement et l'apprentissage du français oral soutenu à l'école primaire. Gilles GAGNÉ, Louis LAURENCELLE, Roger LAZURE et Luc OSTIGUY - Un environnement pédagogique pour apprendre : le modèle allostérique. A. GIORDAN et Yves GIRAULT - L'éducation multiculturelle au Canada : politiques et pratiques. Claude LESSARD et Manuel CRESPO.

***REPÈRES. Essais en éducation, no 15*, (1993). Numéro thématique. Pluralisme et éducation : perspectives québécoises.** Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 226 pages.

19,00$

I- Le personnel enseignant :
Entre nous et avec les autres : à propos de quelques modèles de rapports interculturels chez des enseignants. Guy BOURGEAULT - Le «choc culturel», instrument de connaissance et de communication interculturelle. Janine HOHL - L'impact pédagogique de la présence des minorités ethniques et «raciales» au sein du personnel scolaire : mythes et réalités. Marie MCANDREW.

II.- Les défis didactiques :
Diversité culturelle et littératie. Gisèle PAINCHAUD, Alison d'ANGLEJAN, Françoise ARMAND et Monica JEZAK - Contribution de la didactique des sciences à l'étude d'obstacles relatifs à l'élimination du concept racialiste et raciste dans l'enseignement. Yves GIRAULT et Sophie RENÉ DE COTRET - La représentation de l'altérité

ethnoculturelle dans le matériel d'éducation interculturelle au primaire. Marianne JACQUET - L'enseignement des cultures musicales dans la perspective d'une éducation interculturelle. Nicole CARIGNAN.

III - Les aménagements juridiques et structurels :
Le pluralisme religieux dans l'école québécoise : bilan analytique et critique. Jean-Pierre PROULX.

***REPÈRES. Essais en éducation, no 16*, (1994). Numéro thématique. Pratique éducative et recherche : voies d'intégration.** Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 216 pages. **19,00$**

Introduction. André MORIN et Gérard POTVIN - L'analyse des données en recherche qualitative anthropopédagogique. André MORIN et Charline VAUTOUR - Alliances et dissonances dans des projets d'école : autopsie et anthropopédagogie. Renaud GAGNON, André MORIN et Guy PERRAULT - Leçons et réflexions suite à un protocole de recherche-action. Denise CÔTÉ-THIBAULT et André MORIN - Une expérience d'élaboration de modèle. Pierre GOSSELIN - Communauté de recherche et pratique réflexive. Pierre LEBUIS - Compte rendu d'une démarche de développement d'un cours selon le modèle de l'enseignant-chercheur. Louise LANGEVIN - Le développement éducatif comme recherche. Gérard POTVIN, Denise BRUNEAU-MORIN et Margot CAMBRON-PHANEUF - Les actions, les discours, les savoirs et la recherche en éducation. Gérard POTVIN - Conclusion générale. Gérard POTVIN.

***REPÈRES. Essais en éducation, no 17*, (1994). Numéro thématique. Recherche, formation et transformation.** Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 164 pages. **15,00$**

Introduction. Jeanne-Marie GINGRAS.

I - L'expérience de vie des éducateur et son sens
La signification du récit de vie pour des enseignants en exercice. Orly BOUDANA BENABOU - Création de l'histoire de vie à la lumière de la psychosynthèse. Louise DE BROIN - Le «retour en arrière» dans l'histoire de vie : une voie d'accès aux fondements archétypes de la réalité actuelle de l'enseignant et de l'enseignante. Marcel GAUMOND.

II - La pratique éducative et son sens
De la connaissance de soi à la formation des enseignants. Huguette HÉBERT - Transformation intérieure et pratique éducative en milieu naturel. Marcel LEGAULT.

III - La pratique de recherche et son sens
Dynamique de recherche - Dynamique de construction de soi. Pierre GOSSELIN - Le processus de la recherche : instrument de transformation et de révélation de soi. Lise LEMELIN - La transformation d'une éducatrice par sa recherche. Lucille MANDIN.

IV - La pratique de supervision de recherche et son sens
Expérience de supervision en recherche-formation : «du rapport de pouvoir au pouvoir du rapport». Ali HARAMEIN - La direction de recherche : un processus interactif de formation. Jean-Claude HÉTU - Supervision de recherche et retentissement intérieur. André PARÉ.

ACTES DE COLLOQUE

Dans cette collection, paraissent les actes de colloques organisés par la Faculté et ses professeurs sur des sujets d'intérêt public ou plus spécialisés.

ALLARD, Michel; BOISVERT, Marcel et GENDREAU, Benoît (réd.), avec la collaboration de Catherine Labelle et D. Rollande Sabourin (1993). ***La formation des maîtres : pour une pédagogie de l'autonomie.*** Actes du colloque des Amies et Amis des Professeurs André et Bernard Lefebvre tenu le 21 octobre à l'Université de Montréal et le 22 octobre 1993 à l'Université du Québec à Montréal. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Actes de colloque no 006, Université de Montréal, 296 pages.

24,00$

GAGNÉ, Gilles et SAINT-JACQUES, Diane (réd.) (1988). ***Pour l'avancement de la recherche en éducation.*** Actes des Journées de la recherche et des grades supérieurs à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal tenues du 24 au 26 septembre 1986. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Actes de colloque no 003, Université de Montréal, 227 pages.

14,00$

MCANDREW, Marie; TOUSSAINT, Rodolphe et GALATANU, Olga, avec la collaboration de CICERI, Coryse (1995). ***Pluralisme et éducation : politiques et pratiques au Canada, en Europe et dans les pays du Sud, l'apport de l'éducation comparée.*** Actes du colloque de l'Association Francophone d'Éducation Comparée, tenu à l'Université de Montréal, du 10 au 13 mai 1994. Publication conjointe de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières et de l'Association Francophone d'Éducation Comparée, Actes de colloque no 007, 284 pages.

30,00$

NONNON, Pierre et VIVET, Martial (réd.), avec la collaboration de Paul d'Amour (1991). ***Robotique pédagogique.*** Actes du IIe Congrès international tenu à Montréal du 22 au 24 août 1990. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Actes de colloque no 004, Université de Montréal, 362 pages.

Épuisé

TARRAB, Elca; PLESSIS-BÉLAIR, Ginette et GIRAULT, Yves (réd.) (1991). ***Les communautés culturelles au Québec et la recherche en éducation.*** Actes du 1er colloque du Groupe d'intérêt sur le pluralisme ethnique en éducation (GIPEE) tenu les 2 et 3 mai 1990. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Actes de colloque no 005, Université de Montréal, 153 pages.

13,00$

VAN der MAREN, **Jean-Marie (réd.) (1987).** ***L'interprétation des données dans la recherche qualitative.*** Actes du colloque de l'Association pour la recherche qualitative tenu à l'Université du Québec à Trois-Rivières le 31 octobre 1986. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Actes de colloque no 002, Université de Montréal, 132 pages. **9,00$**

VIENS, **Jacques (1995).** ***Repenser la technologie éducative.*** Actes de la première journée du colloque du Conseil interinstitutionnel pour le progrès de la technologie éducative (CIPTE), tenu lors du 62e colloque de l'ACFAS, le 18 mai 1994 à l'Université du Québec à Montréal. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Actes de colloque no 008, Université de Montréal, 119 pages. **12,00$**

PRIX JEANNE-GRÉGOIRE

Le but de cette collection consiste à publier une fois par année, sous forme de volume, le texte de la meilleure thèse de doctorat soutenue à la Faculté des sciences de l'éducation. Les thèses sont évaluées par un jury sur la base de leur valeur scientifique.

CHARTRAND, Suzanne-G. (1995). **Modèle pour une didactique du discours argumentatif écrit en classe de français**. Thèse de doctorat, 1993. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 328 pages. **26,00$**

GOSSELIN, Pierre (1993). ***Un modèle de la dynamique du cours optimal d'arts plastiques au secondaire.*** Thèse de doctorat, 1991. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 298 pages. **24,00$**

LALANDE, Jean-Pierre (1991). ***Élaboration d'un modèle théorique de l'apprentissage de l'orthographe lexicale au primaire.*** Thèse de doctorat, 1988. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 364 pages. **27,00$**

NANTAIS, Nicole (1991). ***La mini-entrevue : un outil d'évaluation de la compréhension mathématique au primaire.*** Thèse de doctorat, 1989. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 394 pages. **30,00$**

TARDIF, Maurice (1993). ***Les fondements de l'éducation contemporaine et le conflit des rationalités.*** Thèse de doctorat, 1990. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 378 pages. **30,00$**

COLLECTION SPÉCIALE

Cette collection, créée en 1990 à l'occasion du 25e anniversaire de la Faculté des sciences de l'éducation, sera consacrée particulièrement à l'historique de la Faculté et aux événements spéciaux la concernant.

CRÉPEAU, **Gustave (1990).** ***La Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal - Profil historique.*** Collection spéciale HIS 001, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 194 pages.

12,00$

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION **(1991), sous la coordination de Alison d'Anglejan et D. Rollande Sabourin.** ***Échos du 25e anniversaire - 1965-1990 - Ouvrage collectif.*** Collection spéciale HIS 002, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Tome I - 196 pages **16,00$**

- Le professionnalisme en éducation - Besoins actuels et futurs en formation - La place de la didactique dans la formation des maîtres - La reconnaissance des acquis en français écrit au collégial : enjeux et procédures.

Tome II - 320 pages **25,00$**

- Les programmes facultaires de formation initiale des enseignants - Les défis des années 90 - Pratique et formation pratique.

Tiré à part - 240 pages **19,00$**

- Pratique et formation pratique.

HORS COLLECTIONS

G.R.I.P.U. **Groupe de recherche interdisciplinaire en pédagogie universitaire (1993).** ***Guide pédagogique à l'intention des professeurs, superviseurs de stage et chargés de cours en formation des maîtres.*** Publications du G.R.I.P.U. de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 102 pages.

12,00$

STE-MARIE, Louis (éditeur) (1995). ***Le vécu d'une coopération avec l'École normale supérieure de Port-au-Prince en Haïti de 1986 à 1994.*** Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 229 pages.

19,00$